البحث العلمي العربي

هوامش وملاحظات

د. بليغ حمدي إسماعيل

الكتاب: البحث العلمي العربي.. هوامش وملاحظات

الكاتب: د. بليغ حمدي إسماعيل

الطبعة: ٢٠٢١

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣



http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

إسماعيل، بليغ حمدي

البحث العلمي العربي.. هوامش وملاحظات / د. بليغ حمدي إسماعيل

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٢٢٥ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٤ – ٢٣٩ – ٩٩١ – ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان   رقم الإيداع : ١٠٠٠٧ / ٢٠٢١

البحث العلمي العربي

هوامش وملاحظات



مدخل للقراءة

يضعنا هذا الكتاب بمواجهة حقيقية ومباشرة أمام ثمة حقائق ومشاهد لا يمكننا الفكاك منها ؛ مثل الجائحة الكونية التي تسارعت بل وتصارعت مع الكرة الأرضية وهي جائحة كورونا التي تمارس بطشها الاستثنائي بصورة عجيبة وبدون سابق إنذار أو ترقب، وهذه الجائحة الكونية التي تتبارى وسائل الإعلام في الحديث عنها وعن أخبارها بشتى الصور الثابتة والمتحركة والأشكال البيانية التي تصف حقيقة الجائحة وكيفية انتشارها وجهود العلماء والبشر لمواجهتها.

الحقيقة الثانية التي يوضحها هذا الكتاب هي المشهد الراهن للبحث العلمي في الوطن العربي، وهو ما يهمنا، فبرغم الانتشار الكبير لكليات العلوم في الوطن العربي وهذا التباري والتنافس في إنشاء معامل علمية ذات مواصفات قياسية، مرورا بمئات المبتعثين إلى جامعات متقدمة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية وبعض دول الشرق الآسيوي ؛ إلا أن هذه البعثات لم تضف سطرا واحدا عقب أهم وأكبر بل وأعظم بعثة علمية ترأسها النابغة المصري رفاعة رافع الطهطاوي إلى فرنسا.

فمجمل تلك البعثات بأصحابها وضعنا إلى رصد ما تم تقديمه إلى الشارع العربي من معلومات وبيانات عن علوم المستقبل، وجعلتنا نفكر بقصد عن المعرفة المجتمعية التي تمت إضافتها إلى المواطن العربي العادي الذي لم يكترث يوما بالعلوم التطبيقية ومدى جدواها في تغيير وتحسين ظروف الحياة.

وصولا إلى آلاف الأكاديميين العلميين الضاربين بانتشارهم من مشرق الوطن العربي إلى مغربه / وهم بحق يمثلون قوة بشرية حقيقية تمكننا من الوصول إلى مراقي عالمية، هذا هو الافتراض، بل بتوصيف لغوي دقيق هذه هي الفرضية التي لم تثبت صحتها ونحن نواجه اجتياح فيروس كورونا بمفردنا وممارسات شعبوية بسيطة قد تقترب من حافة الجهل، والجدل أحيانا، وألجأتنا إلى وصفات أهل العطارة وبائعي التوابل بعض الأحايين.

هؤلاء الأكاديميون بأبحاثهم التي استهدفت الترقية الجامعية أو الحصول على وظائف عمل بجامعات أجنبية متقدمة اصطفوا بجوار البسطاء والمواطنين الأكثر تتويجا بالجهالة العلمية المعاصرة، لأننا كنا نتوقع منهم تقديم أسلحة علمية حقيقية وصادقة في مواجهة الجائحة، وكم كان حزينا أن يكون الرد الأكاديمي من هؤلاء أن البحث عن لقاحات ومضادات وتركيبات كيميائية وبيولوجية متطورة لمواجهة فيروس كورونا سيأخذ عدة سنوات وأن الإمكانات المتاحة حاليا لا تؤهلهم للوصول إلى بدائل مساعدة.

بل ربما يمكننا رصد مشهد موازٍ آخر، هو هذا الاهتمام الرائع من الصحافيين العرب في متابعة آخر أخبار الجائحة بصورة تفوق اهتمام هؤلاء الأكاديميين، وفترة تعليق الدراسة ببعض الجامعات العربية جعلت أصحاب العلم أنفسهم بمنأى عن التواصل المعرفي العالمي مع علماء العالم اللهم سوى الاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي أو عن طريق البريد الإلكتروني.

وكم كانت دعوة الرئيس المصري صادقة لعلماء مصر منذ عدة أسابيع حينما طالبهم أن يستبقوا العالم في البحث عن عقار أو لقاح أو ثمة وسائل تتيح لبني آدم مواجهة هذا الفيروس اللعين، ومن هنا فإن هذا الكتاب وهو يرصد المشهد العلمي العربي الراهن، يستهدف تقديم جملة من الإرشادات التي قد تبدو بسيطة بعض الشئ إلا أنها مخلصة في توعية العلماء والمتخصصين بإدارة العلوم ومستقبلها في الوطن العربي، آملا في استنهاض حقيقي للعلوم العربية التي ظلت رائدة لقرون طويلة وبعيدة.

وتأتي هذه السطور ضمن سلسلة من المحاولات والاجتهادات التي تحاول استنهاض علماء الوطن العربي عموما والعلماء المصريين أو بالأحرى أساتذة كليات العلوم في الوطن العربي لأن كلمة عالم كلمة خطيرة الاستخدام هذه الأحايين وربما جاز أن نطلق عليهم لفظة " باحثين " لأنها الأقرب والأفضل بل والأصدق في ظل غيبوبة علمية مستدامة من بعضهم إزاء مواجهة الجائحة الكونية التي تديرها الحكومة المصرية بكفاءة عالية وبقدرة تعد نموذجا تاريخيا، لكن وسط تقاعس غير مبرر بالإمكانات أو بقلة المصادر أو بندرة الكفاءات من الباحثين المنتشرين بسرعة ضوئية وصوتية في كليات العلوم بالجامعات العربية، وذلك من أجل الخروج بنا من هذا النفق المظلم أعني نفق جائحة كورونا. هل البحث العلمي في مصر يواجه أزمة حقيقية ؟ بالضرورة تأتي الإجابة من قبل المتخصصين بأن الأزمة الراهنة هي أزمة إمكانات مادية ونقص في عدد المعامل المجهزة وندرة بعض الأدوات والخامات ونلك المصطلحات التي اعتاد من يطلق عليهم بالعلماء على سبيل المجاز استخدامها.

بينما المواطن البسيط لا يهمه لون المعطف الأبيض الذي يرتديه المعملي وهو داخل مكان عمله، ولا تعنيه أسماء المركبات العلمية أو المفاهيم الكيميائية والبيولوجية التي يستخدمها فقط أصحاب الياقات البيضاء وهم يظهرون على شاشات الفضائيات يتحدثون عن جائحة كورونا بمنطق الفاهم رغم أنهم يدورون معنا في نفس الفلك الحائر. وبصورة أخرى فإن هؤلاء يمثلون أقل نسبة مشاهدة فضائية لأن العالم بحق أصبح مهتما بالتفاصيل والأرقام والبيانات والمعلومات السريعة لا الحديث عن تاريخ ظهور الوباء وكيف كانت كليات العلوم والطب في طليعة المجاهدين للتصدي لوباء الطاعون في القرن الثامن عشر وغير ذلك من الأحاديث الباهتة.

هذا المواطن يريد علاجا لأزمته التي اخترقت حياته بمجمل تفاصيلها الدقيقة، ولم يعد مهتما بأن هذا الأستاذ الأكاديمي حاصل على جوائز علمية أو أن أبحاثه قد نالت عدة أوسمة وتكريمات ونُصِّب لها ثمة حفلات فنية وعلمية من أجل الإسهام في خدمة البشرية عن طريق العلم وتطبيقاته، والحقيقة أن ما يظنه ويراه هذا المواطن ليس حقيقيا، فلم يكن هذا الأستاذ الذي نسميه مجازا في بلداننا العربية بسيطة التفكير العلمي عالما رغم أنه لا يتجاوز في بعض الأوقات كونه موظفا يذهب إلى معمله من أجل تدريب طلابه أو إجراء تجربة بحثية من أجل الترقي العلمي الذاتي والشخصي جدا الذي يعود بالنفع عليه وحده، ولكم حزنت وأواصل حزني بأنن لم أجد أساتذة متخصصين في العلوم وهم كثيرون ربما أكثر من عدد طلابهم نظرا لإحجام الطلاب الواقعي في الالتحاق بمثل هذه الكليات منذ سنوات

بعيدة ولسنا بصدد الحديث عن أسباب قلة وضعف بل وإحجام الكثيرين من الطلاب في الالتحاق بكليات العلوم في مصر تحديدا. لم أجدهم يطلبون موعدا مع الرئيس المصري عبد الفتاح السيسي لتقديم حلول جديدة وعلمية لمواجهة الجائحة الكونية المستجدة، وهذا يدفعني إلى إظهار العجب من هؤلاء الأكاديميين.

ففي الوقت الذي نرى فيه الرئيس المصري عبد الفتاح السيسي أكثر وعيا وحرصا على سلامة المواطن موفرا أقصى الطاقات البشرية الطبية والإمكانات ناهيكم عن الاهتمام الرئاسي غير المسبوق بالأطباء وكذلك اعتمادهم جيش مصر الأبيض لم أجد أحد هؤلاء الأساتذة المتخصصين في العلوم والمنتشرين بصورة خطيرة بكليات العلوم أو بالمراكز البحثية يسعى لمقابلة الرئيس الذي لا ولن يتأخر عن ذلك، من أجل تقديم علاجا لفيروس كورونا، ويبدو أن هؤلاء العلماء لا يزالوا رهن متابعة أخبار الجائحة تماما مثلما نفعل نحن.

ويتضمن هذا الكتاب خمسة فصول رئيسة تتناول الحديث عن الجائحة الكونية وموقف العلوم العربية منها، بحيث يتناول الفصل الأول الحديث عن مواجهة جائحة كورونا، بينما يتناول الفصل الثاني من الكتاب علوم المستقبل وهل يمكننا حقا السيطرة على المستقبل عن طريق العلم وما تقدمه لنا كليات العلوم لتطوير المجتمعات العربية، والفصل الثالث يتحدث عن بعض قضايا العلم المعاصرة لاسيما الفيزيائية منها ودور الفيزياء في تغيير الحياة على سطح كوكب الأرض. ويتناول الفصل الرابع من هذا الكتاب الحديث إدارة المعرفة العلمية في الوطن العربي. بينما تختم

الفصول الخمسة بدراسة عن كيفية الإفادة من أدوات الويب 2.0 في التدريس والتعلم.

المنيا . مارس ٢٠٢١

الفصل الأول

في مواجهة جائحة كورونا

(١) معضلة المواطن والأكاديمي:

منذ إعلان صحيفة الجارديان بأن المحاولات الأولية لإنتاج لقاح لمواجهة فيروس كورونا الجائح لم تأت بتأثير أو فائدة أو نفع مبدئي وأنا أفكر في أمر البحث العلمي في مصر تحديدا أساتذة العلوم المنوط بهم البحث عن لقاح يدفع بصاحبه صوب منصة التتويج العلمي مرورا بالحصول على جائزة نوبل لكن الأمر يبدو مختلفا كالعادة لديهم.

وكنت أيضا أتوقع من هؤلاء العلماء المتخصصين في فيروسات تنقل إلينا عبر الطيور والحيوانات أن يكترثوا ولو بقدر قليل بالأمر في ظل رهبة وخشية بل وخوف مستدام نتيجة تفشي الجائحة، لكن لم يتحرك هؤلاء وأظن أنه رغم اهتمام السيد الرئيس عبد الفتاح السيسي ومتابعته اليومية الدقيقة لأزمة كورونا أنهم لن يتجهوا بجدية ناحية المعامل الخالية حاليا من الطلاب.

(٢) بعيدا عن المعمل :

وربما لتقاعس أساتذة العلم في إخبارنا عن الفيروس بطريقة علمية تجعلنا نفتخر بهم وبعلمهم لكنهم مثلنا يتابعون أخبار الدراما الرمضانية

وأجور الممثلين والممثلات وبرامج التوك شو الإخبارية التي تستضيف الفنانين أيضا، يخبرنا العالم الحقيقي وليس أشباه علمائنا الحاصلين على درجة الدكتوراه من نفس الجامعات التي خرج منها أمثال توماس فانينج Thomas Fanning في بحثه المعنون " العثور على فيروس الإنفلونزا القاتل " بأن الإنفلونزا فيروس صغير وبسيط، مجرد كرة شحمية مجوفة بها عدد قليل من البروتينات ولا تحمل سوى ثمانية أجزاء جينية، غير أن ذلك هو كل المطلوب لكي تحفز خلايا العوائل الحية على صنع المزيد من الفيروسات. وهناك بروتين على درجة خاصة من الأهمية وهو هيمأجليوتينين (هـ أ) يسهل للفيروس دخول الخلايا. ويحدد شكله ي عائل يمكن لسلالة من سلالات فيروس الإنفلونزا أن يعديه.

ويضيف آن ريد Ann Reid أن هناك بروتينا آخر هو نيورامينيديز (ن أ) وظيفته أن يحرر الفيروسات حديثة التكوين من الخلية المعدية فهو المسئول عن مدى كفاءة انتشار الفيروس. وتساعد تغيرات ضئيلة في هذين البروتينين وغيرهما من بروتينات فيروس الإنفلونزا، تساعد الفيروس على عدوى أنواع جديدة من العوائل وعلى تجنب هجوم الجهاز المناعي، وتحدث التغيرات إما من خلال أخطاء تحدث أثناء نسخ الجينات الفيروسية، أو تكتسب في مقايضات عندما تختلط جينات سلالتين مختلفتين من سلالات فيروس الإنفلونزا أصابتا نفس الخلية.

الكارثة والفاجعة أن أساتذة العلوم في مصر يعرفون حقيقة التناسخ والتطور للفيروسات بل يظهرون بكل فرحة وبهجة على صفحات المجلات التي لم تعد تقرأ في زمن التقنية الرقمية، أو يظهرون على شاشات

الفضائيات وسط نسب مشاهدة لم تتجاوز أفراد عائلاتهم فقط ليخبروننا بأن يعرفون هذه الحقائق لكن ما النتيجة ؟ لا شئ هم فقط انضموا معنا إلى مقعد المشاهد السلبي والمتابع البليد الذي ينتظر فرجا يأتي من الغرب.

(٣) مزيد من الخيبات والحسرة :

هل هذا ادعاء ؟ بالطبع لا، فقد نشر موقع اليوم السابع الإلكتروني القاهري ونقلت قناة الحرة خبرا يوم السبت الموافق ٢٥ أبريل مفاده أن دراسة أعدتها إحدى جامعات سنغافورة (لم يذكر اسمها) توقيت انتهاء أزمة وباء كورونا في العديد من دول العالم، والتي أدت حتى الآن لإصابة أكثر من ٢.٨ مليون شخص ووفاة نحو ١٩٨ ألفا آخرين. واعتمدت الدراسة، التي نشرتها جامعة سنغافورة للتكنولوجيا أمس الجمعة، على البيانات الرسمية المقدمة من عدد من دول العالم حول الإصابات ودورة حياة الفيروس في تلك البلدان.

وكنت أتمنى أن يذكر الخبر ولو على سبيل التحفيز ودفع الطاقة الإيجابية داخل أساتذتنا بكليات العلوم والصيدلة والطب أيضا، أن هذه الجامعة قد استعانت بالأبحاث التي أجرين للتو في معامل كليات العلوم بجامعات مصر حول الطائر الذي ندعي جميعا أنه نقل لنا الفيروس، أو عن كيفية تخليقه وتصنيعه في ووهان بالصين، لكن النتائج الأولية لهذا الاهتمام تشير إلى الرقم صفر، وكل الظن أن بعضهم يقول بأن التجارب ستطول مدتها حتى الوصول إلى لقاح محلي.

وأنا أعتقد بل أتمنى أن يصدق اعتقادي بأن بجامعاتنا الضاربة في

الانتشار بطول مصر وعرضها بأن هناك علما يسمى علم الفيرولوجيا (علم الفيروسات) وهو على حد معرفتي وكما يخبرنا العالم جاري ستيكس Gary Stix في بحثه الموسوم بـ " هجمة جديدة على الفيروس " جانبا كبيرا في مراقبة كل خطوة ضئيلة من خطوات دورة حياة الفيروس بدءا من التصاق الفيروس بخلية مناعية واقتحامه إياها إلى تناسخه وانطلاق فيروسات جديدة من الخلية العائلة، وأخيرا البحث عن خلية جديدة يفترسها.

وربما أنا أكثر حزنا حينما أجدني متخليا عن طبيعة مقالاتي التي تستهدف تجديد العقل العربي تجديد الخطاب الديني والحث على الاجتهاد والتنوير، وأجدني في الوقت نفسه متحدثا عن العلم وكيفية الخروج من أزمة كورونا، لكن كل ما أرغب في توصيله إلى الأساتذة الأكاديميين بوصفهم ينتسبون عن طريق الصدفة إلى كلمة (عالم) هو ضرورة البحث عن نقاط هادية في التعامل مع فيروس كورونا، والسعي إلى تصنيع عاجل للمقاومة بعيدا عن ارتداء الأقنعة والقفازات وتناول وصفات الحلاقين والدجالين وبائعي العطارة والبهارات، وهل يمكن لهؤلاء المنتسبين إلى العلم أن يجدوا طرقا جديدة للحفاظ على عدم نضج الفيروس مثلما كان الأمر مع (با ـ ٤٥٧) العقار المثبط لنضج الفيروس الذي اكتشفه علماء جامعتي ألاباما وماريلاند، حيث اكتشف باحثون يعملون مستقلين وليس مثل أساتذتنا الذين يتقاضون رواتب ولم يجدوا وسيلة بديلة عن استخدام الكحول والديتول والكلور لمواجهة الفيروس، عن بعضهما جزئيات عضوية صغيرة تمنع العدد الوفير من مكونات الكابسيد من الاتحاد معا لصنع غلاف نهائي

للفيروس.

أخشى أن يأتي اليوم على هؤلاء الأساتذة ليجدوا لافتة على أبواب معاملهم التي هجروها مكتفين بمقعد المشاهدة والمتابعة، مكتوب عليها : ممنوع الدخول لأنكم غير جديرين بالمكان !.

(٤) إحْدَاثِيَّاتُ دِرَامَا التَّجْدِيدِ العِلْمِيِّ :

بالضرورة لا يمكننا فصل العلاقة المنطقية بين التطور العلمي والخطاب الديني في الوطن العربي، وربما كل مكاشفات التنويريين السابقة مثل فؤاد زكريا وعبد الله العروي وعابد الجابري ونصر أبو زيد وجابر عصفور وغيرهم تؤكد أن الضلالة العلمية التي انعكست على الحياة المجتمعية للمواطن العادي جعلته فريسة سهلة القنص والاصطياد لأمراء وشيوخ التيارات الراديكالية المتطرفة الذين ربما ـ وأعني وأقصد بربما الظنية ـ أنهم يعانون قدرا كبيرا من العقد النفسية المزمنة نتيجة ثمة عوامل وظروف شتى مجتمعة.

وهذه العلاقة بين نهضة العلم وتجديد الخطاب الديني هي ما أسفرت عنه المشاهد الإخبارية المنصرمة منذ شهور قلائل، ففي الوقت الذي أعلن فيه الرئيس الأمريكي وإدارته الإفادة من جهود العالم المغربي منصف السلاوي لإنتاج لقاح مضاد لجائحة كورونا،أو بالأحرى تعيينه على رأس مبادرة البيت الأبيض لتطوير لقاح ضد فيروس كورونا المستجد (كوفيد ١٩). راح علماء الوطن العربي يشيدون بجهود منصف السلاوي العلمية ومآثره المحمودة في المجال، وعلى حد قول سكاي نيوز العربية "skynewsarabia" لم يقتصر التفاعل على الأوساط العلمية التي أشادت

بالسلاوي وسجله الحافل، بل امتدت الحفاوة إلى المنصات الاجتماعية، فحرص المعلقون على التطرق إلى محطات من حياة العالم الذي يحمل جنسيات المغرب وبلجيكا والولايات المتحدة".

هذه الإشادة العلمية بمنصف السلاوي خارج حدود القطر المغربي تفسر حالات الإلحاد المتسارعة بالمغرب العربي نظرا لأن الجهود العلمية العربية دوما تفرخ خارج حدودنا العربية وكأننا على موعد مستدام بفرحة الوصول إلى النهائيات دونما حلم أو أمل بحصد اللقب.

واستنادا إلى التقرير الإخباري الشامل والمتكامل الذي رصدته وكالة سكاي نيوز العربية**skynewsarabia** عن المسارات العلمية لمنصف السلاوي، نطالع أنه ـ السلاوي ـ قرر أن ينتقل صوب بلجيكا، وهي بلد فرانكفوني، ثم درس في جامعة بروكسيل الحرة وحصل على شهادة "الإجازة" في البيولوجيا. في مرحلة موالية، نال شهادة الدكتواره في علم الأحياء الجزيئي، ثم تلقى عدة دورات في جامعات أميركية مرموقة مثل كلية هارفارد للطب وجامعة تافتس، أما في الحياة المهنية، فعمل السلاوي أستاذا بجامعة مونز البلجيكية وكتب ما يقارب مئة ورقة بحثية.

وهذا يدفعنا إلى المناخ العلمي الكفيل بتحقيق ريادة علمية حقيقية تتمثل في أبحاث جادة تتصل بواقع معاش وبحياة يأمل العلماء حقا إلى تغييرها للأفضل، بخلاف واقع علمي عربي موصوف ببحوث المكاتب أو المعامل المغلقة البعيدة عن حياة حقيقية حتى أنني وغيري كثيرون يفكرون بشأن هذه الأبحاث العلمية العربية بأنها أقرب إلى العالم الافتراضي أو

بصورة تحقق رغبة اشتهاء صفة العلمية لديهم ببحوث تشارف عبارة ما ينبغي أن يكون !.

وما أقسى التقرير العلمي الذي كتبته أمل قصري بتاريخ أغسطس ٢٠١٦ تحت عنوان "البحث العلمي في مصر «هواية» يمارسها محترفون!". وأشارت الباحثة إلى المشكلة الحقيقية لأزمة البحث العلمي ليس في مصر وحدها بل في شتى بقاع الوطن العربي المهلل والأكثر فرحا باختيار منصف السلاوي رئيسا لفريق عمل أمريكي، ومن قبل فرحته بحصول الدكتور أحمد زويل على جائزة نوبل في مناخ غير عربي. وما أشارت إليه أمل قصري هو أن أزمة البحث العلمي في مصر يمكن للعاملين في المجال إدراكها وتعريفها بسهولة، بل ربما يمكن لبعضهم اقتراح حلول لها، إلا أن وضع يدهم على المشكلة ومعرفة الحلول لا يغير من الأمر شيئًا، وبالتالي تظل ممارسة البحث العلمي أشبه بهواية وليست احترافًا.

أي أن المشكلة الحقيقية للبحث العلمي في مصر بقاؤها كهواية وربما فرصة جيدة لارتقاء السلم الاجتماعي الباهت، أو السعي لاقتناص مكاسب وظيفية لا تعكس واقع المجتمع المعرفي بصورة صادقة.

وتعد المشكلة الأبرز علميا في تقرير قصري الذي يفرض نفسه بقوة ونحن نرصد حالات من التقاعس العلمي العربي لمواجهة جائحة كورونا هي على حد قولها " مشكلة الباحثين الشباب الذين أرى منهم مَن لا يدرك أساسيات البحث العلمي، ولا معنى التعاون وتبادل الأفكار بحرية وعلنية مع الغير، ويكتفون بنظرة ضيقة جدًّا حول ما يجب أن يقوموا به من عمل.

وللأسف لا يجد هؤلاء في كثير من الأحيان توجيهًا مناسبًا أو دعمًا معنويًّا أو ماديًّا ممن هم أكثر خبرة، هؤلاء من المفترض أن يقودوا الاتجاهات البحثية القادمة في المستقبل القريب، ونشأتهم بهذا الضعف مؤشر على تدهور أكبر قادم".

ومفاد إجابات الباحثين والعلميين العرب إزاء الأسئلة التي قد يصفونها دوما بالاتهامات هو غياب الوعي العلمي لدى الشارع العربي، وهي إجابة كفيلة بعكس مدى المنجز الحقيقي لهؤلاء العلماء إن صح الوصف والتوصيف لهم، فحالات الغياب العلمي الجمعي لا ولن يتحقق إلا بريادة واعية ومخلصة من جانب الباحثين والأكاديميين من خلال ندوات تثقيفية بالمدارس والنوادي والجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدني، وبإطلاق مبادرات جماعية وليست فردية منهم تتناول هم التثقيف العلمي لدى الناشئة والإفادة القصوى من شبكات التواصل الاجتماعي لجعلها منارات علمية أكثر تخصصا.

وأخطر ظاهرة يمكن أن يعاني منها هذا المواطن العربي هو إقرار العلماء بجهله، لأنهم مدفوعون بحكم إخلاصهم العلمي إلى تنوير هذا المواطن العربي كونه فريسة لكافة القنوات والمواقع غير المتخصصة التي جعلته في نهاية الأمر يحتفي ويهلل فرحا بنبأ اختيار منصف السلاوي على رأس الفريق الأميركي لإنتاج لقاح مضاد لفيروس كورونا.

وهذا الإقرار هو ما يرتكبه أيضا أمراء وشيوخ الفتنة الضاربين في الانتشار بعقول وأذهان وأسماع البسطاء ممن كان حظهم فقيرا من العلوم

الدينية، فمثلا شاعت قيم النكوص والارتداد والتقاعس لدى علماء العرب في إنتاج لقاح حقيقي مؤثر لمواجهة الجائحة والإفادة من أبحاثهم الكثيرة والمتنوعة ومؤلفاتهم العلمية الرصينة بالقطعية أو حتى استنهاض الدافعية العلمية لدى المواطنين بإلقاء دروس إلكترونية للشباب المنتظر ساعات طويلة أمام شاشات الحواسيب الإلكترونية، شاعت أيضا قيم التخلف والراديكالية حينما تصاعد المد الظلامي وشاع عن طريق أسطوانات صوتية ومحاضرات مرئية وكتب ورقية وإلكترونية أيضا لبعض أمراء التكفير والهجرة وأنصار بيت المقدس وداعش وجبهة النصرة... إلخ، وهؤلاء مارسوا ولا يزالوا يمارسون سطوتهم الدينية على فئات غاب عن وعيها كل محاولات التجديد.

والمشكلة الحقيقية التي تحتاج إلى مواجهة صادقة مع النفس، هي أننا نعاني من حالة ضيق في إنتاج المعرفة، العلمية والدينية، العلمية حيث إن العلماء العرب هم الأكثر بحثا ورصدا ومراقبة لمجلة **Nature** أو موقع **New York Post** على سبيل المثال، ونجتر أفراحننا وهمين بعدد الاستشهادات العلمية لبعض الباحثين العرب في أبحاثهم العربية بلغات أجنبية، وهذا كفيل بتقرير حالات الغياب العلمي الأكاديمي عن الشارع العربي الأكثر والأشد احتياجا لهذه المعرفة في الوقت الذي كاد المواطن العربي أكثر حيرة في استخدامه للكحول من أجل التطهير والوقاية وهو يواجهة غموض الجائحة الكونية كورونا، فلا يفطن إلى الفرق بين نسب تركيز الكحول من ٧٠% إلى ٧٥ % وصولا إلى نسبة تركيز ٩٠ %، واستسلم لوصفات الصيدلي أو المذيع الذي يظهر أمامه على شاشات التلفاز.

ويبدو أننا بحق لا نواجه جائحة كورونا فحسب، بل نحن أمام مقاومة صلبة وصعبة مع مغناطيس الرجعية والتطرف ؛ الرجعية العلمية المتمثلة في غياب قياس الأثر والنفع العلمي العربي، والتطرف المتمثل في أفكار وأيديولوجيات التيارات الدينية التي تصر أن تجعل الدين مضطربا بعقول البسطاء.

وإذا كان علماء العرب المعاصرون لا يزالوا يعيشون أيامهم المنصرمة بتقديسهم لما شاهدوه ورأوه وعاينوه في جامعات الغرب وأميركا دون تعريب وتمصير هذه المعرفة لوطن يستحق البقاء وهو اعتقاد بالتقليد الضعيف لم يكن له أثر في أعمالهم المجتمعية الواقعية، وكذلك إسراف أمراء وشيوخ التيارات الراديكالية في دراما تقديس الماضي والسلف بغير اجتهاد وظنهم على حد التوصيف الدقيق والرائع الذي قدمه الإمام المجدد مُحَمَّد عبده وكأنه يتحدث عن أمراء وشيوخ النساء والفتنة في زماننا " أن لهم سلفا صالحا تركوا الاقتداء بهم زعما أن المتأخر لا يمكن أن يكون على هدى المتقدم، وأن حظهم من سلفهم انتظار شفاعتهم فقط "، فإننا أمام معركة حقيقية ذات وجهين؛ البقاء والصمود العلمي ومن ثم الريادة، ونفي الجهالة عن العقل الذي ارتكن للاتباع دون الإبداع وفق قواعد أصيلة.

الفصل الثاني

هَلْ يُمكننا السَّيْطَرَةَ عَلَى المُسْتَقْبَلِ؟

مشهد رأسي على الأنظمة التعليمية في الوطن العربي :

مثلما فشلت كافة الأنظمة التربوية العربية في معالجة المشهد التعليمي المدرسي صوب الاجتياح الجانح لفيروس كورونا الذي يبدو أن كابوسه لن ينتهي بعد لفترات طويلة مقبلة، تواصل المؤسسات الدينية فشلها التاريخي في تجديد الخطاب الديني، نعم تجديد الخطاب الذي لا يقل أهمية عن معركة البقاء التي نمارسها بصورة يومية ونحن نواجه خطر الإصابة بفيروس كورونا الذي لم يعد مستجدا بل صار شريكا يوميا في ممارساتنا الراهنة.

ومنذ أزمة اجتياح فيروس كورونا أرض الوطن العربي وربما قبل الاجتياح أيضا والعقل العربي بحاجة ضرورية إلى التجديد وإعادة بنائه، هذا يأخذنا إلى أن ما تواجهه الكرة الأرضية من جائحة كورونا لهو حلقة أخرى من الهزة العنيفة لجائحة الأنفلونزا العالمية التي اجتاحت العالم في عام ١٩١٩ وقتلت ما يزيد عن أربعين مليونا من البشر، ومنذ ذلك الحين والعلماء في الغرب يتوقعون بحدوث جائحة أخرى ستحدث وتجتاح العالم ومن ثم ضرورة ترقبها والتعامل معها بشكل سليم وسريع لكن هي الجهالة نفسها حتى لدى المتخصصين من أهل العلم، ويظل الضحايا كما هم في عزلة عن الحدث والإحداثية أيضا.

وبالتحديد وكما يخبرنا جفري توبنبرجر **Jeffery Taumenberger** في بحثه المعنون بـ " العثور على فيروس الإنفلونزا القاتل" أنه في يوم السابع من سبتمبر من عام ١٩١٨ وفي أثناء اشتعال الحرب العالمية الأولى توجه جندي في معسكر للتدريب خارج مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية إلى وحدة إسعاف شاكيا من الاشتباه في حمى شديدة، ولكن في اليوم التالي لوجود الجندي بالوحدة الطبية فوجئ الأطباء بدخول عشرات الجنود مصابين بنفس الحالة تقريبا، حتى جاء يوم السادس عشر من سبتمبر بلغ عدد المصابين ١٢٦٠٤ حالة، مات منهم ٨٠٠ جندي. ولم يكتشف وقتها علماء البيولوجي أو الطب أن ما حدث لم يكن طاعونا أو عدوى بل كان فيروسا قاتلا أشبه بجائحة كورونا الراهنة.

وكل ما يمكن تفسيره لثقافة الفيروس الجائح، هو أنه كائن يقع في منطقة رمادية بين الأحياء وغير الأحياء، وهذا ما وصف لويز فيلاريل **Luis Villarreal** الفيروس به في مقالته العلمية " هل الفيروسات حية ؟ " والذي تم نشرها بمجلة **Scientific American** بأن هذه الفيروسات لا تستطيع أن تنسخ نفسها بنفسها، لكنها بإمكانها الاستنساخ داخل الخلايا الحية وبالقطعية التأثير العميق والطويل في سلوكيات عوائها.

وظلت المشكلة العلمية العربية قائمة حتى لحظة الكتابة هذه، وهي الادعاء بإجراء بحوث للمستقبل، لكن الحقيقة الدامغة هي بحوث لا تخرج عن فلك المحاكاة أو التقليد لأبحاث أجنبية لا تنتمي لبيئاتنا العربية، أو هي بحوث تم إجراؤها بغرض الترقيات الجامعية التي أدرك أفراد المجتمع اليوم أنها وأصحابها طمسوا أيامنا بحقائق فاجعة لا يمكن السكوت عن خيباتها المتكررة.

علماء العرب في قفص الاتهام :

وأنا لا أوجه اتهاما لعلماء العرب، مع الاستحياء الشديد عند استخدام هذا المصطلح (علماء) لكن الحقيقة التاريخية أثبتت جمودا عربيا صوب فيروسات منصرمة مثل الإيبولا **Ebola**، وسارس **Sars**، وهانتا **Hantavirus** وكانوا مثلنا تماما بانتظار معجزة علمية غربية تأتي لحل هذه المشكلات البيئية.

لكن هذا العالم بأجمعه لم يلتفت لما أشار به العالم وايت جيبز **Wayt Gibbs** من حدوث وباء عالمي مرتقب وأنه على العلماء ضرورة الاستعداد لمواجهته مع الدول والمنظمات العالمية، والحقيقة كما يقول أن الفشل لم يكن قصورا في التنبؤات بل القصور والتخاذل في سرعة التحرك لمواجهة الوباء العالمي الجديد، وربما هذا يدفعنا إلى محاكمة اللامبالاة والتنظيم البحثي السئ لكليات العلوم والطب والصيدلة بالبلدان العربية.

أنا أعتذر بالنيابة عن علمائنا الذين لم يخبرونا بأن النماذج الإلكترونية التي طالما اغتروا بمعرفتها لم تخبرنا بجهود احتواء الفيروس، وبأن فيروس كورونا الجائح سريع الانتشار لأن فترة حضانته سريعة وقصيرة أيضا.

كُلِّيَاتُ العُلُومِ مِنْ الرُؤَى إلىَ التَّمْكِين

صاحب الهوس الإعلامي العربي الممزوج أحيانا بالكراهية والامتقاع والانحياز المؤقت ضد كل ما يخص مصر وشعبها وحكومتها وقت إعلان وزارة الصحة المصرية تزامنا مع منظمة الصحة العالمية بأن مصر خالية من فيروس كورونا الذي سينتهي قريبا حينما ترتفع درجة الحرارة على سطح

الكرة الأرضية، وبغير ادعاء متأخر بتوقع هزيمة كل القوى الداخلية والخارجية المعادية لمصر على وجه التحديد، فإن التعافي المصري على المستويين الاقتصادي والأمني هو مفاد هذه الهجمة المستعرة عليها.

ووسط ترقب إعلان نتائج جديدة بشأن وجود أية حالات مصرية مصابة بالفيروس العالمي المعد والمصنع وفق براءة اختراع أمريكية في العام ٢٠١٥، يتوافد الصحافيون العرب والأجانب وأيضا بعض المهمشين المتواجدين على صفحات التواصل الاجتماعي بدعم وتمويل عربي من بعض الشخصيات والتيارات الدنيئة، ودعم آخر صهيوني من مؤسسات معروفة لدى الجهات الأمنية المصرية وكأن هناك محاولة جادة ومساعٍ قوية لإعلان دخول مصر في زمرة الفيروس. وثمة حجج أخرى اخترعتها العقلية العربية وحدها واتبعتها كتائب إلكترونية أكثر بلادة في الرصد والتحليل بأن الإعلام المصري الرسمي اعتاد التحلي بتعتيم الأخبار السيئة عن المواطن وكأن هذا المواطن غير متفاعل مع كافة مصادر المعرفة.

إنها خيبة العرب وملايين المصريين في تصديق استطلاعات الرأي الكاذبة والمخابراتية التي صدرتها لنا الولايات المتحدة الأميركية للعالم يقينا منها بأن الشعوب العربية وبعض الأقلام والعقول المنتمية لهذه البيئات أكثر تأثرا وتأسيا أيضا بكل ما هو وافد أجنبي لكن الحقيقة المؤكدة أن شيفرة مصر العصية على الفهم لا يمكن اختزالها في بعض الوجوه التي تظهر على قنوات تنظيم الجماعة الإرهابي أو هؤلاء الذين يدعون الليبرالية وهم في حقيقة الأمر ويقينه أعتى أنصار الراديكالية المتطرفة أيضا. بينما ذهبت برامج فضائية عربية كثيرة لا يمكن وصفها إلا بالفراغ والتربح الزمني

ترصد وتسرد القصص الوهمية المريضة عن حقائق تحدث في مصر رغم أن الزعم باطل بتوكيد وجودهم خارج البلاد بل هم بالفعل خارج تفكير العباد في الداخل.

لكن على العقل المتأمل لهذا الفزع من الإصابة بفيروس كورونا الذي أصبح يمتلك صك العالمية بعد أن امتلك صاحبه صك براءة الاختراع العلمي كما ذكرت في ٢٠١٥، أن يرجع لمناقشة الحالة العلمية الأكاديمية في مصر تحديدا بكليات الطب والعلوم والصيدلة، تلك الكليات وإن كانت كليات العلوم بحاجة إلى إعادة تفكير في قرارات إنشائها بدول عربية لا تزال تحارب الأمية وتتصارع مع مقومات تفشي الجهل بها.

فلقد من الله علينا . بجامعاتنا المصرية والعربية العريقة البعيدة عن التصنيف العالمي للجامعات ذات الجودة ناهيك عن تلك الإشارات المرجعية الكاذبة أغلب الوقت . بنعمة نحمد الله عليها، وندعوه بألا يحرمنا إياها، وهي وجود عيادات طبية مزودة ومجهزة بأفضل وأجود وأحدث وأكمل الأدوات والمواد الطبية. وبالتأكيد تشرف كل عيادة طبية بتلك الكليات بطبيب أو طبيبة أكاد أجزم بأنه لا ولم يدخل غرفة عمليات منذ تعيينه بالعيادة الجامعية، وطبعاً هذا الطبيب منوط به الكشف عن حالات الاشتباه بفيروس أنفلونزا كورونا، مستخدماً في ذلك أدواته الطبية التي تتطابق مع مؤهلاته العلمية.

ووسط تلك المخاوف المرضية السائدة حول الإصابة المتوقعة بفيروس كورونا، استوقفني طالب جامعي / ووجه لي سؤالاً بريئاً، وأقسم بالله أن

السؤال برئ مثل صاحبه، وكان لماذا لا تتوقف الدراسة بالجامعات احترازاً لتقليل خطر الإصابة بفيروس كورونا.

وقبيل الإجابة عن هذا السؤال الذي أراه بريئا، فكرت في أن مصر آمنة بفضل تدينها الضارب في القدم، نظرا لأن من مسببات الإصابة هو إصابة الشخص بنقص اكتساب المناعة الطبيعية، فقلت له إن عدم تعليق الدراسة بالجامعات له فوائد جمة وكثيرة، ومتنوعة عند البعض، فمنها أن بعض الطلاب يعيشون آلاف قصص الحب والغرام مع زميلاتهم بأروقة وساحات الدراسة، بدلاً من هوس البحث عن صداقات وهمية عبر الفيس بوك وخلافه، كذلك تصوير الفتيات لأنفسهن وهن يرقصن على أغاني المهرجانات العشوائية وإعادة تحميل هذه الفيديوهات المصورة على مواقع التواصل الاجتماعي بغير هدف سوى تكريس ثقافة الذاتوية التي ستودي بهم حتفا إلى التوحد ومن ثم الإقصاء عن مجتمعاتهم. كما أن في حالة إغلاق الدراسة بالجامعات ستصبح الفرصة سانحة لأصحاب الفرق والجماعات الهدامة لاستقطاب عدد كبير من الطلاب الذين يعانون ثمة إحباطات عاطفية وسياسية ومجتمعية واقتصادية وأسرية؛ فيبثون فيهم أفكارهم الهدامة والتكفيرية للمجتمع وفئاته المختلفة.

كما أن البعض من الطلاب لن ولا يجدوا متنفساً لهم سوى الجلوس على المقاهي العامة أو في المقاهي الإليكترونية (سايبر) التي تعد خطوة أولى نحو الإدمان وضعف الاتصال المباشر مع الآخرين.

لكن هذا الطالب أدهشني حينما ذكر لي أن جميع الفوائد السابقة لا

تنطبق عليه، ولا يطمح لتحقيقها، فهو طالب يحب قاعات الدرس، ويتنفس رائحتها، ويعشق الكتاب لأنه مصدر للعلم والمعرفة والحقيقة. وحينما سألته عن الموضوعات التي يدرسها في مادة الحضارة الإسلامية فاجأني بأنه يدرس كتابا للدكتور (فلان) وأشار إلى مذكرة صغيرة بيده، وهنا أيقنت أن هذا الطالب وزملاءه بالدرس الجامعي في خطر حقيقي أشرس من هؤلاء الذين تحدثت عنهم سابقاً. فمن الطبيعي أن تصبح المادة التدريسية في أيدي الطلاب الجامعيين مادة علمية إبداعية، تقدم لهم خلاصة البحث العلمي في حقل علمي معين، وطاقة منهجية وتربوية تحرض فيهم القدرات والطاقات الذهنية العقلية ليستوعبوا تلك الخلاصة أولاً، وليبدعوا ما يتممها ثانياً.

وعلى ذلك فمهمة المادة الدراسية تكمن في تكوين الشخصية الطلابية التي يجب أن تتسم بعدة سمات أبرزها العقلية النقدية المبدعة. لكن هذا بالطبع لا يحدث في أغلب جامعاتنا العربية الكبيرة جدا غير المصنفة عالمياً طبقاً لتصنيف جامعة شنغهاي ؛ حيث يسهم الكتاب الجامعي الأوحد في هيمنة العقل، أي جعل الطلاب ذوي بعد تفكيري واحد. وإذا أردت أن تعرف سبب تصدع التعليم العالي في مصر فاسأل عن مصدر المعرفة لدى هؤلاء الطلاب الذي لا يخرج عن مجموعة من الصحائف التي هي في الأصل جزء من رسالة الدكتوراه الخاصة بأستاذ المادة.

وإذا كان فيروس كورونا الراهن يتحور ويتخذ أشكالاً وصوراً وألواناً وكمامات أيضا، فإن الكتاب الجامعي أيضاً ينافسه في التمحور والتشكل،

بدءاً من بصورة الكتاب التقليدية، ومروراً بأشكال المذكرة، والملزمة، وكراسة المراجعة النهائية، انتهاءً بالنشرات العلمية وأوراق العمل.

وثمة أمر ذي أهمية خاصة يدعنا نلح على ضرورة تنويع وتطوير شكل المادة العلمية، وعدم اقتصارها على صورة الكتاب الجامعي ذي الصفحات المحدودة، ذلك هو أن العمل والأداء العلمي ذاته يقتضي وجود رؤية متسعة للمعرفة، وخلق طبيعة جدلية تجاوزية تنطلق من أن الحقيقة العلمية لا يمكن أن يختزلها كتاب واحد، مهما كان مهماً وعميقاً.

إن الاهتمام بالاقتصار على كتاب واحد للطلاب بالجامعة في علم معين لهو جدير أن يخلق طلاباً ملفقين مبتذلين، ومفتقدين للتماسك المنطقي والعمق الفكري المنهجي. والتجربة الشخصية لي ولكثيرين من زملاء الدراسة والعمل الأكاديمي تبرهن على أن اقتصار الأستاذ الجامعي على كتاب واحد محدد لهو قتل لدوره النقدي التنويري الذي كان من الأحرى أن يمارسه، ولهو ـ أيضاً ـ تدمير لطاقات الطلاب المتجددة، فكيف يوجه الطلاب أسئلة تتعلق بصفحات هي فكر الأستاذ نفسه، وبعد ذلك يتساءلون لماذا لا ننافس الجامعات العالمية المبدعة؟.

ولعل أدق وصف قرأته بخصوص هذا الموضوع أن الطالب والأستاذ في ظل هيمنة الكتاب الواحد يشبهان حصانين كلاهما يسيران إلى الأمام فقط، ولا يريان الجانبين والخلف. ويا حسرتاه على طالب ساذج يصدق أستاذه حينما يؤكد له على أن هذه المذكرة هي عصارة الفكر في علم معين.

وإذا كان فيروس كورونا غير رحيم بنا وبأولادنا وبطلابنا، فعلى أساتذة الجامعات غير المصنفة عالمياً أن يتسموا بالرحمة، ليس هذا فقط، بل وبتطعيم عقول طلابهم بأمصال متعددة للمعرفة لمقاومة وضعية التخلف الراهنة، وذلك حتى لا يذهب مثل هذا الطالب بعيداً عن قاعات الدرس والمكتبة، ولا يجد أمامه سوى مصادقة فتاة دون هدف، أو الانتماء إلى جماعات هدامة، أو الجلوس على مقهى لمتابعة المنضمين حديثاً لمعسكر المنتخب في مباراته القادمة.

أما هؤلاء الأكاديميون الذين ينتسبوا لكليات العلوم والذين يتباهون بأبحاثهم المنشورة عالميا بمجلات معظمها إلكترونية، فهم كُثر، ولا شك أن أبحاثهم عظيمة الشأن وذات قيمة علمية عالية، في السويد ونيجيريا وطوكيو وجزر المالديف، لكن برجهم العاجي والعالي البعيد عن مطالب أمة جعلهم بمنأى عن الاحتكاك بمتطلبات الواقع، ويتحدثون دوما عن أساسيات العلم وضرورة اكتساب الطالب مبادئ علمية رصينة وإلزامية وهي بلا شك وبحكم تخصصهم ضرورية في بدء التعلم، لكنها بحق غير مرتبطة بمستقبل الوطن ورؤيته المعروفة إعلاميا برؤية مصر ٢٠٣٠.

وعشرات الجوائز العالمية ومئات التكريمات التي يظفر بها هؤلاء الأكاديميون بأبحاثهم التي تتوافق مع مجتمعات وبيئات مختلفة، لكن العلاقة بين تلك الأبحاث وآلاف الأطروحات العلمية في مجالات الكيمياء والفيزياء وعلوم الحيوان والجيولوجيا والأحياء وقضايا الوطن وهمومة مبتورة ومقطوعة ولا صلة بينهما. الأمر الذي يلزم التنبيه على أولئك العلماء الأجلاء أن يربطوا أبحاثهم بواقع فعلي أو بقضايا مستقبلية شديدة الصلة

بمتطلبات الوطن، فالنصيحة التي أرجو من الله أن تصل إلى عقولهم أن المحك الرئيس للعلم هو الوظيفية والنفع الحقيقي، اللهم انفعنا بما علمتنا.

الفصل الثالث

من قضايا العلم المعاصرة

الفجوة كبيرة وتعد شاسعة بين ما يعتري الوطن العربي من صيحات متعالية ومستدامة تنادي بضرورة تجديد الخطاب الديني الذي لم يجدد حتى وقد كتابة هذه السطور سوى بعض اللقاءات والندوات والتجمعات الإعلامية التي باتت تؤكد حتمية تجديد الخطاب وتطويره وتجميله ووضع كافة مستحضرات التجميل فوقه وعليه وفي ثناياه أيضا لكن الخطاب نفسه مازال بمنأى عن تداولية المجتمع الفكرية والدينية، وبين ما أطالعه عن قصد بغير ملل أو كلل عن كل جديد بعلم الفيزياء، ربما لأنني أنتمي لقبيلة اللغة العربية دراسة وعملا وكتابة.

لِمَاذَا الفِيزْيَاء الآن ؟

لكن تظل الفيزياء بمنأى عن اهتماماتنا الحياتية المعاصرة، ومن سوء أنظمتنا التعليمية المنصرمة أنها أقنعتنا طيلة سنوات الدراسة البائسة أن الفيزياء مادة دراسية تنقضي بإعلان درجة النجاح أو الرسوب فيها، وأن المتخصصين في هذا المبحث المعرفي بمعزل عن الحياة والكوكب الأرضي بأكمله، والحقيقة أن الفيزياء بعيدا عن أهل تخصصها الأكاديميين هي استشراف مستقبلي لحياتنا وآلية أو إحداثية حتمية لفهم واقعنا الآني لرصد ما سنكون عليه بإذن الله في المستقبل البعيد.

هذا باختصار ما سعيت لتقدمة آخر كتب العالم الفيزيائي الأميركي ذي الأصول اليابانية الدكتور ميشيو كاكو **Michio Kaku** الحاصل على جائزة نوبل في الفيزياء لمشاركته الفعالة في نظرية الأوتار الفائقة والتي تعد بحق إحدى النظريات الاستثنائية الموحدة للطاقات في الكون. والكتاب هو (مستقبل العقل.. الاجتهاد العلمي لفهم العقل وتطويره وتقويته) والذي قام بترجمته هذا العام ٢٠١٧ الدكتور سعد الدين خرفان أستاذ الهندسة الكيميائية بسورية التي لا تزال تل أبيب تسعى وتحاول وتهرول جاهدة إلى تقويض أركانها وتفتيت دعائمها مدعمة بالمد والرفد الأميركي.

مِنَ الخِطَابِ الدِّيْنِيِّ إلى الفِيزْيَاءِ :

وثمة علاقة وطيدة بين ما تسعى إليه جملة من البلدان العربية لتجديد الخطاب الديني وبين الثورة الفيزيائية الاستشرافية التي يقدمها لنا ميشيو كاكو في كتابه، وهي علاقة العلم بتطور الفكر لدى المجتمعات، وعلاقة تمكين المهارات العقلية وصولا إلى خلود المعرفة نسبيا وبين قمع التفكير والغلو في التكفير وشيوع التيارات الراديكالية المتطرفة.

وميشيو كاكو الذي يعمل أستاذا للفيزياء النظرية بجامعة سيتي في نيويورك ومؤلف العديد من الكتب العلمية ذائعة الشهرة والانتشار مثل كتب (الفضاء المفرط)، و(ما بعد آينشتاين)، و (فيزياء المستحيل)، و (فيزياء المستقبل) يشير إلى أن العقل والكون هما أعظم سرين من أسرار الطبيعة كلها، ومع التقدم الواسع والمتسارع في تقنيات العلم تمكن العلماء من تصوير مجرات تبعد عنا مليارات السنوات الضوئية، والتصرف

بالجينات التي تتحكم في الحياة، وتفحُّص المسار الداخلي للذرة، لكن يفجؤنا كاكو بحقيقة أن العقل والكون مازالا يفلتان منا، ومازالا يثيران دهشتنا، مؤكدا أنهما ـ العقل والكون ـ الجبهتان الأكثر غموضًا وإثارة في العلم.

ورغم أن المهتمين بتجديد الخطاب الديني وبمواجهة الفكر المتطرف لايزالوا في صالة الانتظار أمام الخطاب نفسه دون الاستبصار إلى طبيعة العقل الذي ينتج هذا الخطاب سواء كان متطرفا مغاليا في تكفير الآخر، أم متوازنًا مع طبيعة المجتمع المدني الباحث عن هوية طبيعية، نجد الفيزياء أكثر شغفًا بالعقل المنتج لكافة أنماط الخطابات الفكرية والدينية والاجتماعية، لاسيما وأن التطورات المعاصرة في الفيزياء خلال العقد المنصرم أسهمت في تفسير بعض إنجازات العقل.

فباستخدام تقنية MRI أمكن للعلماء قراءة الأفكار التي تدور بعقولنا، هذا حقاً، بل ربما يندهش المهمومون بتجديد الخطاب الديني ـ وأنا من هؤلاء ـ بأن علماء شركة IBM حاليا مغرورقون بإمكانية التواصل بالعقل مع الحاسبات الإلكترونية كبديل عن استخدام الفأرة أو الصوت، ليس هذا فحسب، بل دفع الفواتير ببطاقة الائتمان عن طريق قراءة الأفكار وتأليف أعمال موسيقية باهرة. وربما سيقص أحفادي بعد قرون قصصهم عن ما تناوله ميشيو كاكو في كتابه من أن العقل سيتحرر يوما ما في المستقبل البعيد من قيود الجسد، ليتجول بين النجوم، وربما سيكون بإمكان المرء أن يضع مخططاته العصبية بالكامل على أشعة الليزر وإرسالها بعد ذلك إلى أعماق الفضاء.

ووسط استكمال الدهشة التي تعتريني وغيري من استراتيجيات مواجهة التطرف الفكري والديني ومحاربة شيوخ وأئمة الزوايا التي أنتجتها ثقافة مبارك ودعمتها السنة الاستثنائية المضافة إلى عقود مبارك التعليمية على أيدي الجماعة التي حكمت مصر بغير خطة أو رؤية تستند إلى موجهات للعقل، تطالعنا الفيزياء العجيبة بأن أحدث آلة في أدوات عمل عالم الأعصاب وأكثرها دهشة وإثارة هي الجينات الضوئية **Optigenetics**، والتي اعتبرها عدد كبير من العلماء بأنها ضرب من الخيال أو المستحيل، لأنها بالفعل كما يشير ميشيو كاكو عصا سحرية تسمح للمرء من خلالها تنشيط ممرات معينة تتحكم في السلوك بتسليط شعاع ضوئي على الدماغ.

حسنًا، ما فائدة هذه الآلة ونحن بصدد تجديد خطابنا الفكري والديني وربما السياسي أيضا في عالمنا العربي المعاصر ؟

باختصار شديد أثبت علماء الفيزياء أن باستخدام هذه التقنية المثيرة والمعروفة بـ **Optigenetics** يمكن التحكم ببعض تصرفات الحيوان، وبإدارة مفتاح ضوئي من الممكن جعل ذباب الفاكهة يطير فجأة، والديدان تتوقف عن التلوي، والفئران تجري بجنون في دوائر، وحتى التجارب على البشر أصبحت موضع نقاش الآن.

مِن الفِيزْيَاءِ إلى الخِطَابِ الدِّيْنِيِّ :

ولاتزال فكرة مواجهة التطرف الفكري والديني تؤرق الأنظمة السياسية ومن بينها النظام المصري بالضرورة، لأن ظاهرة التطرف كما

تفطنها أصغر بناتي تشكل معضلة وعائقا أمام عجلات التنمية والاقتصاد والحراك الاجتماعي الإيجابي، ولهذا فكرت مصر في تشكيل لجنة وطنية لمواجهة التطرف الفكري لاسيما في جنوب مصر، والحق أقول إنني شاركت في إحدى جلساتها بمقر صندوق التنمية الثقافية منذ أكثر من شهر وقدمت خطة لا أدعي أنها تتسم بالتكامل والشمول لمواجهة الظاهرة لكنها على الأقل تفي بمواجهة التطرف الفكري في الجامعات لا عن طريق قمع الحريات أو استلاب الآراء الطلابية بقدر ما هي تسعى لتفعيل واستغلال طاقات ومهارات الطالب الجامعي بغرض إشراكه في تحريك تلك العجلات التنموية والاقتصادية والاجتماعية.

وخطورة ظاهرة التطرف الفكري تتمثل في كونها مهادًا للإرهاب الذي يعصف بالأخضر واليابس، وظاهرة الإرهاب هي بالفعل التي تقوض المجتمعات المدنية التي ترنو إلى التقدم أو التطور فيأتيها هذا الوحش الكاسر ليقضي بآمالها وأحلامها.

ولعل أبرز أسباب انتشار الراديكالية قهر الحوار وقمع الحريات، لذلك ارتبط التطرف الفكر بالعنف السياسي، وبدا إن أية محاولة للإفراط في التفكير الجانح هي خطوة رئيسة للتطرف ومن ثم الإرهاب الذي تجاوز تخوم الكلمة وحدودها إلى إرهاب الجسد والإيذاء البدني.

ولا شك أن هناك علاقة وطيدة بين التطرف الفكري وتمكين العقل، حيث إن المتطرف غالبا كما تشير كافة الدراسات النفسية والاجتماعية المتأصلة في هذا المجال إلى أنه لا يتسم بسعة الأفق بل بالضيق، وهذا ما

يجعله فريسة سهلة القنص للتيارات الراديكالية التي تسعى إلى إحداث حالة من الفوضى والتمزق السياسي تحت ستار الدين غالبا، واستغلال الصراعات السياسية. والكارثة أن مجتمعا كالذي نعيش في كنفه يتسم بالثقافة والتنوير إلا أن دور المثقف نفسه صوب إحداثيات التطرف والعنف والإرهاب بات باهتا وأضعف من أن يشار نحوه بقليل من الضوء.

فالمثقف المصري لا يمتلك قدرة على استشراف الخطر بصفة عامة، وعادة ما أتعجب من أمر الذين يصرون على إلصاق أسمائهم بلقب المفكر لاسيما وأنهم تنتابهم فجأة ظهور مثل هذه الحركات والتنظيمات في الوقت الذي كان أمامهم متسع من الزمن يسمح لهم بتجديد خطابهم الثقافي وتهيئة العقل العربي لاستقبال التنوير، وظل المثقف المصري ينتظر أية إحداثيات جديدة في المشهد السياسي والديني دون أن يبدأ في حركة التثوير المرتقبة والمنتظرة منهم فكانت النتيجة ظهور تيارات مناوئة تستهدف تقويض المنطقة كلها تحت رعاية أمريكية بعدما اقتنعت الإدارة الأمريكية بعدم جدوى التدخل المباشر وخصوصاً المكابدات التي لحقت بالقوات الأمريكية في العراق وكذلك ما تكبدته من خسائر اقتصادية أرهقت ميزانيتها عقب نجاح الثورات العربية تحديداً في مصر وتونس فكان من الأفضل لديهم الالتجاء إلى تدعيم فصائل قصيرة العمر تاريخياً من أجل زعزعة الاستقرار السياسي والاجتماعي وتفتيت القوى التي يمكن أن تناهض الكيان الصهيوني ومصالح الإدارة الأمريكية في منطقة الشرق الأوسط.

كما أن أصحاب الفكر الراديكالي بحاجة ماسة إلى مراجعات فقهية

وأخرى مجتمعية، فإن أدوار المثقف والمفكر العربي اليوم أصبحت بحاجة إلى ثمة مراجعات فقهية من زاوية إعادة النظر إلى أحداث المشهد السياسي المعاصر، وليس الاكتفاء بالتعليق على الأحداث، وعلى سبيل المثال إذا كان تنظيم الدولة الإسلامية قد فكر وخطط ودبر فإن رهان نجاح هذا التنظيم مشروط بمدى مشاركة المثقفين الوطنيين في تجديد الخطاب الديني ومواجهة الفكر المتطرف بواقعية، والبقاء في حالة مشاركة مستدامة مع الحدث وليس الاقتناع بمقعد المشاهد السلبي.

وإذا حاولنا رصد الفكر المتطرف وأسباب انتشاره المتسارع فإن الرائي يدرك على الفور شيوع فكرة نظرية المؤامرة المتأصلة لدى أولئك معتنقي الفكر المتشدد، وأصحاب النظرية أنفسهم يرون ضرورة السخط على كافة الأوضاع في المجتمع بدءًا برئيس الدولة انتهاءً بأصغر موظف في الدولة يحمل بطاقة تموينية.

وما أخطر على الدولة المصرية التي تبادر إلى تثبيت أركانها بثبات المواطن نفسه من الرفد الغربي لصناعة الكيانات السرية المتطرفة، والهدف الأساسي لهذا الرفد الغربي هو تفتيت الداخل وتقويضه وزعزعة أركانه. وبمراجعة فكر بعض المتطرفين وفقا لتصريحاتهم الصحافية ولقاءاتهم الفضائية وجدت أنهم تعرضوا لمبادرات موجهة من قبل أمراء التيارات المتطرفة كان سعيها التشكيك في نصوص الفقهاء المعتدلين المتقدمين والمتأخرين على السواء، وصولا بهم إلى الاقتناع بفكرة التعالي عن كل النظريات والفلسفات والتيارات الفكرية المتباينة.

ومخطئ من يظن أن الأمم حينما تنكسر أو تنحدر قيمها الفكرية والاجتماعية وتنحسر في قوقعة الأفول يبزغ التطرف وينتشر الإرهاب والعنف، بل إن معظم الحضارات المشرقة والمتقدمة يكثر أعداؤها بصور محمومة، وتاريخنا الإسلامي كفيل بسرد حقائق تفيد أن معظم التيارات والطوائف المتطرفة تسارعت في انتشارها وقت الصعود الحضاري.

ومن أجمل وأمتع ما قرأته من توصيف لأصحاب الفكر المتطرف هو ما قدمه الدكتور طريف شوقي في مقالته الماتعة التي استهدفت بناء استراتيجية لمواجهة التطرف الفكري، فلقد قدم توصيفا لمحددات الفكر المتطرف يمكن من خلالها فعلا مواجهة هذا الفكر لآليات ومحددات واقعية فعالة. فلقد قدم ثمة محددات لأصحاب الفكر المتطرف منها ضعف التحكم الانفعالي، ونقص المهارات النقدية، وبزوغ المفهوم غير الواقعي عن الذات، وضعف الارتباط الوجداني والعاطفي، والغياب النسبي للتنشئة النقدية في الأسرة. وغير ذلك من محددات أراها وربما يراها غيري أيضا كفيلة بوضع استراتيجية لمواجهة التطرف الفكري والديني.

لكن الأهم من هذا كله ما قدمه الدكتور طريف من أساليب واقعية لمواجهة التطرف يمكن إجمالها في الانفتاح على الخبرات المتنوعة وتحليلها، وحث الفرد على البحث عن أصل المسائل الفقهية، وتدريب المواطن على عمليات المحاجة. وفي الأخيرة لقد قدمت بحثا في نهايات ٢٠١٥ استهدف تدريب الطلاب الجامعيين على استخدام تقنيات الكتابة الحجاجية الإقناعية وهي نمط ضروري ومهم لمواجهة أصحاب الفكر الأحادي الذي لا يقبل الحوار ولا يعترف بالاجتهاد ولا يفطن لحقيقة الحجاجية.

والأجدى من كل هذا أيضا أطمح أن تسعى اللجنة المشكلة لمواجهة التطرف الفكري إلى تركيز الخطاب الديني الذي لم يجدد حتى لحظة الكتابة الآنية على إبراز الدور النقدي الإيجابي لدى الفرد. ولذلك هناك ضرورة لتمكين العقل وتنمية مهاراته لدى الأفراد وحث الجامعات على استحداث مقررات للتفكير الناقد والإبداعي.

العَوْدَةُ إلى كَوْكَبِ الفِيزْيَاءِ :

تحت عنوان جانبي " كيف يفهم الفيزيائيون الكون ؟ " بكتاب العالم الفيزيائي الياباني ميشيو كاكو (مستقبل العقل) يخبرنا المؤلف أن علماء الفيزياء حينما يحاولون فهم شئ - كظاهرتي التطرف والإرهاب مثلا - يجمع البيانات أولا، ثم يقترح نموذجا أو استراتيجية عمل عبارة عن نسخة بسيطة عن الموضوع الذي يدرسه بحيث تلتقط تفاصيله الرئيسة، ويمكن للعالم الفيزيائي توصيف هذا النموذج بسلسلة من المتغيرات، ثم يستخدم الفيزيائي نموذجه للتنبؤ بالتطور المستقبلي بتمثيل حركاته. هذا باختصار ما ينبغي أن يكترث به القائمون على أمر تجديد الخطاب الديني لا من حيث المبادرات السريعة المفاجئة، لكن من حيث تدبر الظاهرة وتحليلها واستقرائها بعناية.

مَدَائِنُ المَعْرِفَةِ :

ومن المواضعات التي برزت بصورة طاغية في الألفية الثالثة مواضعة إدارة المعرفة، وهي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي أصبحت تلقى اهتماماً بالغاً سواء من قبل الدول المنتجة للمعرفة أو عقب ما حدث ببعض

البلدان العربية من ثورات سلمية كانت قوامها المعرفة وكيفية إدارتها. ويمكن القول بأن مفهوم إدارة المعرفة بدأ منذ ظهور الإدارة العلمية، حيث تم وضع أسس ومرتكزات علمية لعملية الإدارة، وكما كان لمفهوم الإدارة من لغط واسع في تحديده، كان أيضاً ولا يزال لمفهوم إدارة المعرفة، إلا أن هناك محاولات جاهدة في تحديد تعريف واضح المعالم والخصائص له، وهذا ما أشار إليه كل من ألفيسون و كاريمان (٢٠٠١م) حيث أشارا إلى أن إدارة المعرفة هي ظاهرة ديناميكية وغير محددة بشكل واضح ودقيق، الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان وضع معنى واضح ودقيق ومحدد لها، وبالتالي صعوبة إدارتها كما تدار الأشياء الأخرى.

لكن بعد ثورة الاتصالات التي شهدها العالم في مطلع الألفية الثالثة وتوافر عدد لا بأس به من شبكات التواصل الاجتماعي أصبح ليس من الضروري إيجاد تعريف محدد لمفهوم إدارة المعرفة بقدر ما بات من الأهمية كيفية استخدامها بصورة مباشرة، ولقد نجحت الشركات عابرة القارات في استغلال إدارة المعرفة في تسويق منتجاتها وأيضاً البلاد المتقدمة في الترويج عن مميزاتها ومواردها بصورة شيقة جاذبة للمستثمرين والسائحين.

وبظهور مفهوم إدارة المعرفة بزغت ظواهر إنسانية جديدة متوافقة مع ظهورها مثل مدن المعرفة مدن تم إنشاؤها لتضم المئات من الخبراء والمتخصصين في العلوم التكنولوجية هدفها جعل الإنسان هو رأس المال المستقبلي، وتصب مجمل اهتمامها في جعل القرن الحادي والعشرين هو قرن المعرفة، في الوقت الذي نقرأ فيه عن اختطاف أحد الأطباء لطلب فدية مالية من أسرته، وعن طفل تم تشويه وجهه من أجل خلافات تعود

لوقت ثورة يناير، ورغم ما نحن فيه تبدأ دول أخرى في جعل قرننا هذا هو قَرن التَّعلُّم، واستبدال التّنمية الماديّة لتحل محلها التنمية القائمة على المعرفة.

وهذه المدن المعرفية أقامها رجال وحكومات ووزراء ورجال أعمال ليسوا كائنات من كواكب أخرى، بل هم بشر مثلنا، ولقد شاهدت شاهدت أفلاماً كثيرة على موقع اليوتيوب **you tube** عن مدن عجيبة مثل راجوزا، ومدينة معمل العقل بالدنمارك، ومعمل أفكار مومينتم في شمال زيلاند، ومدينة المعرفة في برشلونة، ومدينة المعرفة في بلباو.

ومن خلال ربيع الثورات العربية الذي هب على دول مثل مصر وليبيا وتونس واليمن وسوريا بزغ من جديد مفهوم إدارة المعرفة، حيث استطاع الثوار في هذه البلدان من تحويل المعلومات والرصيد الفكري إلى قيم لعملاء الائتلافات وأعضائها، وتحولت المعرفة حينئذ من فن وعلم إلى سيناريوهات لمواجهة الأنظمة السياسية بها، واعتبرت إدارة المعرفة مورداً رئيساً للتنظيم والتخطيط ومن ثم التنفيذ وكان ذلك عن طريق استخدام بعض الوسائط الإليكترونية مثل البريد الإليكتروني والفيس بوك وتويتر وغير ذلك من وسائط التواصل الاجتماعي.

وما شهدته بعض البلدان العربية من ثورات يجعلنا نحاول استقراء دور إدارة المعرفة في نجاح هذه الثورات، فإدارة المعرفة عبر وسائطها أتاحت انسياب المعرفة من المعارف إلى المستخدم، كما حفزت الإبداع والمشاركة في المعرفة، كما أنها ركزت على تفاعلات الجماعة المدعمة أكثر من بيئة

المعرفة وهيكلها في قواعد بيانات ووثائق، كل هذا وكانت تكنولوجيا المعلومات والاتصال جزءاً رئيساً في إدارة المعرفة.

وهناك عاملان رئيسان يتحكمان بصورة مباشرة في إدارة المعرفة أشار إليهما ويج وهما العوامل الخارجية **External factors**، وتشير إلى العناصر البيئة التي تعمل في ظلها المنظمة أو المشروع أو الشركة والتي تؤثر في أعمالها ولا غنى للمنظمة سوى التكيف مع هذه المتغيرات والعوامل الخارجية والاستجابة لها، وأهم هذه المتغيرات العولمة، وزيادة حدة المنافسة. والعوامل الداخلية **Internal factors** وتتوفر هذه العوامل داخل المنظمة حيث تسهم في تطور إدارة المعرفة ومن أبرزها تزايد القدرات التقنية حيث أسهمت الإمكانات التقنية مثل الحاسبات والبرمجيات في تعدد مداخل إدارة المعرفة، وكذلك فهم الوظائف المعرفية حيث يتولى ذلك الأفراد المؤهلون علمياً وعملياً الأمر الذي يزيد من فاعلية إدارة المعرفة.

وهذا التطور السريع للمعرفة والتسارع المحموم نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يدفعنا للعمل معاً مسجداً ومدرسة وجامعة ومنزلاً لأن نحصن أبناءنا من خطر تلك النوافذ الإليكترونية علينا أن نؤكد على ضرورة توجيه الشباب إلى ضرورة التمسك بمعتقداتنا الإسلامية الرصينة، والعمل على تكريس الثقة في عباداتنا ومعاملاتنا الإسلامية عن طريق المواظبة عليها، ثم بتوجيههم إلى أصح المسالك والقراءات النافعة التي يجدون فيها متعة أعمق من ثقافة شبكات التواصل الاجتماعي.

الفصل الرابع

إدارة المعرفة العلمية في الوطن العربي

جاءت كلمة " إدارة " من كلمة لاتينية تعني الخدمة، ومفادها الخدمة التي قد تعود على الفرد والمجتمع بالفائدة والمنفعة العامة، أما كلمة إدارة في المواضعة العربية الاصطلاحية فجاءت من الأصل " أدار الشئ " أي أحاط به وجعله يدور. وهناك ثمة مواضعات تشير إلى ماهية الإدارة وكنهها، منها ما أشار إليه فريدريك تايلور عالم المناهج التربوية الشهير بأنها هي أن تعرف بالضبط ماذا تريد، ثم تتأكد من أن الأفراد يؤدونه بأفضل وأرخص طريقة ممكنة. في حين أن جون مي يرى أنها تمثل فن الحصول على أقصى النتائج بأقل جهد. أما كيمبول فيعرف الإدارة بأنها جميع الواجبات والوظائف والمهام ذات العلاقة بإنشاء مشروع ما وتمويله وسياساته الرئيسة وتوفير كل الأدوات اللازمة لتنفيذه ووضع الإطار التنظيمي العام له.

وتعد الإدارة من أبرز الظواهر الإنسانية الواعية أي التي يقوم بها الإنسان عن قصد ودراية بما يفعله، وهو في ممارسته لهذه الظاهرة يقوم بعمليات رئيسة مثل التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتحكم والتوظيف والتوجيه والتنسيق وأخيراً التقويم لما قام به.

ومحاولة إيجاد تعريف محدد لكلمة إدارة باتت من الأمور التي تكاد أن تكون صعبة المنال، وهذا يرجع إلى عدة عوامل منها أن الإدارة نفسها علم

تطبيقي أكثر منه نظري، كما أنها تتضمن عدداً من العمليات الإجرائية الكثيرة والتي يصعب الفصل بينها عند التطبيق، بجانب كون الإدارة علماً اجتماعياً وأن العنصر البشري هو أبرز ما يمثله ومن ثم فيصعب التنبؤ بسلوك الفرد وما ينبغي فعله. ولعل الأمر الذي جعل تعريف الإدارة من الأمور الصعبة هو أن الإدارة نفسها تعتمد غالباً على الموقف السائد أو الظروف الراهنة بما تتضمنه من متغيرات وتغيرات طارئة.

ويفيدنا أن نشير إلى أن الإدارة في مجملها تمثل نشاطاً ذهنياً موجهاً ومخططاً لعدد من المهام والمسئوليات التي يحتاجها أي مشروع أو برنامج حتى يصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وكما وجد تعريف الإدارة قدراً من الغموض والتعدد، لقي تحديد عناصر الإدارة نفس القدر من تعدد المواضعة واختلاف التحديد، ولكن باستقراء معظم أدبيات علم الإدارة يمكننا تحديد عناصرها في خمسة عناصر رئيسة هي :

- **التخطيط** PLANNING : ويشمل التنبؤ، وتحديد الغرض، وصياغة السياسات، وتحديد المتطلبات القبلية، وبناء البرامج، وتحديد إجراءات التنفيذ، ووضع ميزانية المشروع.
- **التنظيم** ORGANIZATION : ويشمل تحديد وتجميع نشاطات المهمة، وكذلك تفويض المسئولية والسلطة والإشراف، وتوطيد العلاقات بين عناصر المشروع أو البرنامج.
- **التنسيق** COORDINATION : ويشمل تحقيق التوازن، وتحديد

مواقيت تنفيذ المهام، وتحديد التكامل.

. **الحفز** : ويشمل الاختيار، والاتصال ومهاراته، والمساهمة والتقييم، وتقديم الدعم والإرشاد، والتعويض، والتوجيه.

. **الرقابة CONTROL**: وتشمل استخدام معايير الأداء والقياس وتفسير النتائج وتحديد مؤشراتها وتصحيح مسار العمل.

وتعد المعرفة من أبرز ملامح القرن الحادي والعشرين، وتكاد تشكل مركزاً محورياً في أجندات الدول المتقدمة وهي تسعى لبناء نهضتها، حيث إن الاستثمار البشري والتنمية القائمة على المعرفة حلت محل الاستثمار المادي والتنمية القائمة على الاقتصاد. هذا المعنى نفسه ما أشار إليه فرانشيسكو خافيير كاريللو في كتابه " مدن المعرفة " **Knowledge Cities**، من جهة أن العالم المتقدم الآن يتسارع بصورة محمودة في استثمار الطاقات المعرفية للمواطن.

وأن فكرة حث المواطن على الابتكار والاكتشاف لم تعد من أفكار الترف والرفاهية، بل هي ضرورة حتمية لمواجهة تحديات وتطورات هذا العصر. وأنه ثمة مصطلحات أصبحت أساسية في قاموس تقدم الأمم وتميزها الحضاري مثل مرافئ المعرفة، والطبقة المبدعة، وشركات المعرفة، ومحركات الابتكار، ومواطن المعرفة، واكتساب المهارة.

وفكرة التنمية القائمة على المعرفة تخطت الحيز التصميمي والتنظيمي والتخطيطي لتكون واقعاً مرئياً ملموساً، بدليل تشييد مدن تم إنشاؤها لتضم المئات من الخبراء والمتخصصين في العلوم التكنولوجية هدفها جعل

الإنسان هو رأس المال المستقبلي، وتصب مجمل اهتمامها في جعل القرن الحادي والعشرين هو قرن المعرفة، في الوقت الذي تبذل فيه دول أخرى لاسيما في أفريقيا جهوداً مضنية للحد من تفشي ظاهرة أمية القراءة والكتابة، بالإضافة إلى محاربة مظاهر التلوث البيئي والانتشار المحموم للأوبئة والأمراض.

ومن المواضعات التي برزت بصورة طاغية في الألفية الثالثة مواضعة إدارة المعرفة، وهي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي أصبحت تلقى اهتماماً بالغاً سواء من قبل الدول المنتجة للمعرفة أو عقب ما حدث ببعض البلدان العربية من ثورات سلمية كانت قوامها المعرفة وكيفية إدارتها. ويمكن القول بأن مفهوم إدارة المعرفة بدأ منذ ظهور الإدارة العلمية، حيث تم وضع أسس ومرتكزات علمية لعملية الإدارة، وكما كان لمفهوم الإدارة من لغط واسع في تحديده، كان أيضاً ولا يزال لمفهوم إدارة المعرفة، إلا أن هناك محاولات جاهدة في تحديد تعريف واضح المعالم والخصائص له، وهذا ما أشار إليه كل من ألفيسون و كاريمان (٢٠٠١م) حيث أشارا إلى أن إدارة المعرفة هي ظاهرة ديناميكية وغير محددة بشكل واضح ودقيق، الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان وضع معنى واضح ودقيق ومحدد لها، وبالتالي صعوبة إدارتها كما تدار الأشياء الأخرى.

لكن بعد ثورة الاتصالات التي شهدها العالم في مطلع الألفية الثالثة وتوافر عدد لا بأس به من شبكات التواصل الاجتماعي أصبح ليس من الضروري إيجاد تعريف محدد لمفهوم إدارة المعرفة بقدر ما بات من الأهمية كيفية استخدامها بصورة مباشرة، ولقد نجحت الشركات عابرة القارات في

استغلال إدارة المعرفة في تسويق منتجاتها وأيضاً البلاد المتقدمة في الترويج عن مميزاتها ومواردها بصورة شيقة جاذبة للمستثمرين والسائحين.

متلازمات إدارة المعرفة :

بظهور مفهوم إدارة المعرفة بزغت ظواهر إنسانية جديدة متوافقة مع ظهورها مثل مدن المعرفة مدن تم إنشاؤها لتضم المئات من الخبراء والمتخصصين في العلوم التكنولوجية هدفها جعل الإنسان هو رأس المال المستقبلي، وتصب مجمل اهتمامها في جعل القرن الحادي والعشرين هو قرن المعرفة، في الوقت الذي نقرأ فيه عن اختطاف أحد الأطباء لطلب فدية مالية من أسرته، وعن طفل تم تشويه وجهه من أجل خلافات تعود لوقت ثورة يناير، ورغم ما نحن فيه تبدأ دول أخرى في جعل قرننا هذا هو قرن التعلم، واستبدال التنمية المادية لتحل محلها التنمية القائمة على المعرفة.

وهذه المدن المعرفية أقامها رجال وحكومات ووزراء ورجال أعمال ليسوا كائنات من كواكب أخرى، بل هم بشر مثلنا، ولقد شاهدت شاهدت أفلاماً كثيرة على موقع اليوتيوب **you tube**عن مدن عجيبة مثل راجوزا، ومدينة معمل العقل بالدنمارك، ومعمل أفكار مومينتم في شمال زيلاند، ومدينة المعرفة في برشلونة، ومدينة المعرفة في بلباو.

ومن خلال ربيع الثورات العربية الذي هب على دول مثل مصر وليبيا وتونس واليمن وسوريا بزغ من جديد مفهوم إدارة المعرفة، حيث استطاع الثوار في هذه البلدان من تحويل المعلومات والرصيد الفكري إلى قيم

لعملاء الائتلافات وأعضائها، وتحولت المعرفة حينئذ من فن وعلم إلى سيناريوهات لمواجهة الأنظمة السياسية بها، واعتبرت إدارة المعرفة مورداً رئيساً للتنظيم والتخطيط ومن ثم التنفيذ وكان ذلك عن طريق استخدام بعض الوسائط الإليكترونية مثل البريد الإليكتروني والفيس بوك وتويتر وغير ذلك من وسائط التواصل الاجتماعي.

وما شهدته بعض البلدان العربية من ثورات يجعلنا نحاول استقراء دور إدارة المعرفة في نجاح هذه الثورات، فإدارة المعرفة عبر وسائطها أتاحت انسياب المعرفة من المعارف إلى المستخدم، كما حفزت الإبداع والمشاركة في المعرفة، كما أنها ركزت على تفاعلات الجماعة المدعمة أكثر من بيئة المعرفة وهيكلها في قواعد بيانات ووثائق، كل هذا وكانت تكنولوجيا المعلومات والاتصال جزءاً رئيساً في إدارة المعرفة.

مراحل إدارة المعرفة في الوطن العربي :

وإدارة المعرفة في عصر الثورات العربية التي شهدتها دول مصر وسوريا وتونس وليبيا واليمن مرت بمراحل يمكن توصيفها في ثلاث مراحل هي :

- **مرحلة المبادأة** : وهذه المرحلة تدرك المنظومة أهمية إدارة المعرفة التنظيمية والإعداد لجهود إدارتها وتشجيع الضغوط البيئية مثل العوامل الاجتماعية الاقتصادية المتغيرة والفنية والتنافس العالمي وحاجات المواطنين المرتكزة على المعرفة في تطبيق إدارة المعرفة. وفي هذه المرحلة من مراحل إدارة المعرفة تتطلب نشاطاً اجتماعياً بالمشاركة التطوعية لأعضاء التنظيم عندما شتركون في نفس الرؤية والأهداف.

- **مرحلة الانتشار** : في هذه المرحلة يركز الناشطون أو المدراء على كيفية بناء هذه القاعدة المعرفية بكفاءة وكيفية زيادة الأنشطة المرتبطة بالمعرفة، وتحاول المنظومة في هذه المرحلة البدء في استثمار وضع البنية الأساسية للمعرفة بهدف تسهيل وتحفيز أنشطة المعرفة مثل إيجاد وتخزين واستخدام المعرفة.
- **مرحلة التكامل** : ويتم في هذه المرحلة النظر إلى أنشطة المعرفة على أنها أنشطة يومية، وتركز الإدارة على تكامل المعرفة التنظيمية وعلى أنشطتها، وبالتالي فإن الأفراد العاملين يعتادون على ممارسة مثل هذه الأنشطة. وينصب الاهتمام الرئيس للمدراء في مرحلة التكامل على كيفية إحداث نوع من التكامل بين المعرفة الموزعة وتجميعها في منتجات معرفية وخدمات، وعمليات خاصة بالمعرفة.

وهناك عاملان رئيسان يتحكمان بصورة مباشرة في إدارة المعرفة أشار إليهما ويج وهما العوامل الخارجية **External Factors**، وتشير إلى العناصر البيئة التي تعمل في ظلها المنظمة أو المشروع أو الشركة والتي تؤثر في أعمالها ولا غنى للمنظمة سوى التكيف مع هذه المتغيرات والعوامل الخارجية والاستجابة لها، وأهم هذه المتغيرات العولمة، وزيادة حدة المنافسة. والعوامل الداخلية **Internal factors** وتتوفر هذه العوامل داخل المنظمة حيث تسهم في تطور إدارة المعرفة ومن أبرزها تزايد القدرات التقنية حيث أسهمت الإمكانات التقنية مثل الحاسبات والبرمجيات في تعدد مداخل إدارة المعرفة، وكذلك فهم الوظائف المعرفية حيث يتولى ذلك الأفراد المؤهلون علمياً وعملياً الأمر الذي يزيد من فاعلية إدارة المعرفة.



الفصل الخامس

الفلسفة العربية المعاصرة في مؤسساتنا التعليمية

مشهد رأسي على الفلسفة العربية..

ظلت الفلسفة العربية . ولا تزال . تعاني من الجمود وضيق التأويل لفترات زمنية طويلة، وألقت بظلال الجمود على العقل العربي الذي لم يستطع الهيمنة على النصوص الفلسفية الغربية التي توافدت عليه منذ عشرات القرون، ومنذ لحظة الجمود الأولى أخذت الفلسفة تلهث في صراع أحادي وراء التقاط نقطة التقاء بينها وبين الدين، الأمر الذي دفع بالعقل العربي إلى حالات من التسارع والتصارع على السواء. والفلاسفة الأوائل أخطأوا جدَّ الخطأ حينما أرادوا أن يؤيدوا الدين بالفلسفة، والأولى هو العكس، وظل الأمر هكذا حتى إن بزغت في شمس التكوين العربي إشراقات المعتزلة وتأسيس الصنعة العقلية في الجانب الإلهي أي ظهور الجدل العقلي بصورة متكاملة.

ولعل الجمود الفلسفي الذي أغرق العقل العربي عقودا بعيدة وساهمت الأكاديميات العربية والمعاهد بأساتذتها في البقاء طويلا بمساحات الاستغراق السلبي هو الذي دفع البعض للأخذ بمهمة الاجتهاد والتجديد القائم على التأويل لا على التلقي البطيء، ومشكلة الفلسفة بأساتذتها هي

الاقتضاء بالخروج الزمني وعدم الاكتراث بمعاصرية الحدث الآني، هذا عملا بقول الطغرائي وهو يشير إلى معضلة الفلسفة العربية التي أدت إلى عقم العقل العربي :

"وإنما رجل الدنيا وواحدها من لا يعول في الدنيا على رجل"

وظلت الفلسفة العربية التي هيمنت على العقل الراكد تكرس لفكرة الانطلاق من الذات والعودة إليها مرة أخرى، متناسية بفعل التغريب والنقل السلبي والتلقي غير المتجدد البعد الاجتماعي أو التزامنية التي تقتضي بالتسارع، فالتجأت إلى التصارع من حيث المذهب أو الحادثة أو البحث في مضامين ومفهومات تبدو ثابتة مثل السلطة والخلافة والإمامة. ومسألة الذات تلك هي بالأساس مسألة مسيحية تطلبت منذ ظهورها إلى مجهود خرافي مزمن من فلاسفة الواقع المسيحي. وحينما انتقلت فلسفة الذات من المسيحية إلى الفلسفة العربية التي توصف دوما بأنها إسلامية لإضفاء طابع الشرعية عليها، نظر ناقلوها إلى الإيمان باعتباره مشكلة وليس رحمة أو نعمة أو هدية من الله عز وجل.

ولقد رأى " كيرككورد " أنه من الضروري رفض كل برهان عقلي على الإيمان، فالإيمان ـ كما يزعم وأتباعه ـ هو الذاتية، والذاتية هي الحقيقة، ولذلك ظلت الفلسفة العربية التي نقلت نصوصا خارج سياقها تسيطر على العقل الذي بات يكره التجديد ويمقت الاجتهاد رغم أنه يتغزل بكلمة التنوير.

ولهذه الأسباب ظل التنافي المعرفي للفلسفة العربية هو المعادل

الموضوعي للهوية العربية الغائبة في ظل مصالح ومخاوف واهتمامات المواطن العربي البسيط الذي يعيش في بيئة متغيرة تتسم أيضا بالتسارع والتصارع. وحالات الغياب للفلسفة العربية بشكل واقعي في حياة المواطن العربي وكونها سجينة في الجامعات والمعاهد وعقول المتخصصين فقط جعلها ـ الفلسفة العربية ـ ظاهرة سياقية وليست اجتماعية، أي الركون مجددا إلى الذاتوية، ولاشك أن فساد تلك الفلسفة يرتكز إلى الانتماء إلى عقيدة فكرية من تأسيس رافد أجنبي لا ينتمي إلى البيئة العربية الأصيلة. فلا غرابة في أن الفلسفة العربية عبر عصورها مارست كافة أشكال السقوط.

فوجدنا الفلسفة بأصحابها وناقليها بالجامعات العربية ومعاهدنا الأكاديمية مرهونة بمسألة تراكم الهويات في ظل غياب وقلة وعي بالبحث أو إيجاد صيغة عربية تميزها، وهذه الفلسفة باستثناء المعتزلة لم تعرف يوما ما كما أشار " جورج طرابيشي " لاهوت نفي الآخر ؛ لأنها باختصار فلسفة ناقلة لغيرها بامتياز دونما تأويل أو إعمال للعقل، وخصوصا أن هذه الفلسفة التي هيمنت لقرون على العقل العربي التزمت بمنطوق الشرع والحرص على تلقي النص الديني الإلهي أو النصوص الدينية البشرية بغير تأويل أو تحليل من زوايا مختلفة، على الأجدر قولا الأخذ بظاهر النص دون الاقتراب من بنيته المضمرة.

لذلك تعد المعتزلة الفرقة الفلسفية الوحيدة في التاريخ العربي التي استطاعت أن تكون لنفسها إحداثيات ومحطات زمنية يمكن تجاوزها من أجل التجديد والرغبة في الاجتهاد وإعمال العقل. وفي الوقت الذي سعت فيه المعتزلة إلى تحرير العقل من جموده ومن سلطة النص الظاهرية لم تفلح

الفلسفة العربية في الوصول إلى مرحلة التمكين الثقافي فأصبحت حتى يومنا هذا مجرد شروح لمتون قديمة أو نقولات رمزية بفعل الرقابة الشديدة بل والمشددة أيضا التي ألزمت نفسها بها عبر عصورها المختلفة والتي أفقدتها القدرة على الوصول إلى المواطن البسيط، ولعل هذا ما يدفعني وغيري إلى عدم تقبل رواد الفلسفة المعاصرين بطروحاتهم العقيمة لأنهم مجرد أبواق ناقلة لمفاهيم أو مضامين خرجت عن الزمنية ففقدت مزية التسارع المعرفي ووقعت في براثن التصارع بينها البعض.

وفي الوقت الذي لزم على الجامعات والمعاهد الأكاديمية تقديم فكر المعتزلة باعتباره أنموذجا مغايرا للفلسفة التي كانت سائدة لا من باب تثمين الأفكار نفسها، نسمع تلك الأصوات المكرورة التي احترفت التواجد الصحافي والإعلامي واحتلال الصالونات الثقافية تنادي بقضايا الفضاء المطلق والفضاء النسبي والتفتيش عن مرافئ لليقين وهم أشد حيرة لأنهم لايزالوا أسرى للنقل دونما إعمال للعقل أو إطلاقه من أجل التحرير والتنوير.

ولاشك أن الفلسفة العربية السائدة في الجامعات العربية تعاني الاعتلال والمرض من حيث الدخول في معارك جدلية ليست حجاجية بالقطع، لأنها مخاطبة خادعة لا ترتقي بالإقناع أو المحاججة، وهذا الاعتلال هو الذي دفع بالفلاسفة المعاصرين يميلون إلى الثرثرة وعدم النزاهة واستعمال سياسات فلسفية من مثل الإلغاء والصهر والإلحاق، وكم هو محزن حقا أن أمة مثل العرب امتلكت رصيدا خصبا من أفكار المعتزلة دون الحكم على الفكرة أو أصحابها بالكفر أو بالمروق من الدين وحتى

اليوم من نجد من أساتذة الفلسفة بالجامعات العربية من ينادي ويصرخ بأن الفلسفة مذهب رغم أنها في قرار اليقين منهج، لكن في الوطن العربي استحالت الفلسفة مذهبا.

وبالرجوع إلى كافة الروافد الفلسفية الغربية، وكذلك طروحات المعتزلة التأويلية الغائبة عن الدرس والبحث المعاصرين نكتشف أن إسهامات الفلسفة الحقيقية هي إسهامات في المنهج وتطوره لا إضافات في المذهب، والأول ـ المنهج ـ يعني أن الفكر يستحيل قضية جمعية اجتماعية لايمكن الفكاك من الزمنية ونحن بصدد الحديث عنه لأنه طريقة تفكير، بخلاف الأخير ـ المذهب ـ الذي يقتضي الخروج من الزمنية أي كونه نصا لا تاريخي، وهذا يتصل أكثر بالفرد في سياقه الذاتوي الضيق. لذلك وُصفت الأفكار الاعتزالية بأنها انقلاب على طرائق التفكير السائدة التي كانت سجينة المذهب لا المنهج.

وهذا يذكرني بما قاله " تولستوي " وأشار إليه من حيث إنه لم يجد في المذاهب الفلسفية الكبرى لأفلاطون وكانت وشوبنهور وباسكال شيئا مجديا، وأقر في نهاية الأمر : " واضحة جلية دقيقة حيثما تبتعد عن مشاكل الحياة المباشرة، ولكنها لا تهدي الحائر سواء السبيل، ولا تبعث الطمأنينة إلى القلوب الضالة القلقة ".

والعقل العربي المسكين الذي كان فريسة سهلة لأنماط عقلانية مثل ذاتية ديكارت، ونقدية كانت، وتاريخية هيجل، واجتماعية ماكس فيبر، وعلمية كارل بوبر، وصولا إلى تواصلية هابرماس لم يستطع أن يجد هوية

واضحة له في ظل تصارع علني بين بعض رجال الدين الراديكاليين وليس التنويريين الذين صدروا له إعلانا بتكفير تلك المذاهب وأصحابها أيضا وضلالها بل واقترابها من فتنة المحيا والممات، وبين الفلاسفة العرب المعاصرين الذي مارسوا بلادتهم في شرح تلك المذاهب مستغرقين في سرد الترجمة الذاتية لأصحابها أكثر من الإشارة إلى أفكارهم.

ملامح الفَلْسَفَةِ العَرَبِيَّة المُعَاصِرَةُ

في مصر المحروسة ظهرت بعض الأصوات تنادي بضرورة إلغاء تدريس مادة التربية الدينية بالمدارس وبالأحرى على لسان المفكر مراد وهبة الذي يوصف في مصر بأنه آخر الفلاسفة، بغض النظر عن عقم الفلسفة العربية الراهنة وعدم جدواها المعاصرة بصفة عامة وفشلها المستدام في علاج مشكلات الإنسان المصري والعربي على السواء، وتناول الإعلام المصري بوسائطه المتعددة ما بين مسموعة ومقروءة ومرئية هذه الدعوة بقدر من التردد والتأرجح، حتى وصل الأمر إلى مناقشات مجلس النواب المصري، فهناك من يرى أن مادة التربية الدينية تؤدي إلى التطرف والإرهاب والعنف والتنمر المدرسي، ويرى آخرون أن تدريس التربية الدينية ضرورة لأنها تتوافق مع رؤية مصر ٢٠٣٠ وهي بناء الإنسان، والدين وحده كفيل بتحقيق هذا الهدف النبيل.

والذين يرددون شعارات أراها بليدة ومكرورة وخائبة بأن مادة الدين بالمدارس تكرس للانفصال وعدم المساواة بين المسلم والمسيحي لم يلتفتوا أن ما يتم إقراره بالكتب الدراسية التي تحتاج إلى تطوير في المضمون

والشكل والإخراج والتقديم لا تشر بأية صورة إلى تلك العلاقات المنفصلة أو حالات الاستبعاد الاجتماعي أو الإقصاء والتهميش الذي يشيرون إليه.

وكل الظن أن هؤلاء يتحدثون عن مناهج التعليم الأزهري الذي هو بالضرورة لايخص سوى أهل الإسلام المنضمين لتلك المعاهد الأزهرية، وأكاد أشك أن تلك المناهج تحض على كراهية الآخر أو تمس عقائد المخالفين بالسوء والبغضاء. وجميل ما ذكره النائب المصري مُحَّد الغول بعد رفضه لهذا المقترح الأكثر عجبا لأن إلغاء تدريس التربية الدينية حسب وصفه سيخلق جيلا كاملا ملحدا لا يعرف شيئا عن مبادئ دينه سواء الإسلامية أو المسيحية.

وفي سياق متصل بهذا الموضوع، أشارت النائبة دينا عبد العزيز عضو مجلس النواب المصري، في تصريحات لصحيفة "اليوم السابع" القاهرية إلى أن مادة الدين لا تسبب فى فصل الارتباط الوجداني، مشيرة إلى أن الدين بطبيعته يعمق الارتباط الوجداني ويرتقي بالإنسانية، ولكن أسلوب وطريقه التدريس والشخص القائم بالتدريس هي المشكلة التى يجب حلها. وأكاد أتفق مع هذا الرأي الذي شارف على الصواب واليقين، بأن المشكلة الحقيقية تكمن في إجراءات التدريس وطريقة تقديم المحتوى وما يتعلق بكفاءات المعلم وقدراته وإمكاناته المعرفية والدينية والمهنية.

ومجمل دعوة المفكر المصري الدكتور مراد وهبة كما جاء في حديثه مع صحيفة اليوم السابع القاهرية هو أنه لا بد من استبعاد تدريس المادة

الدينية من المدارس، لأنه في هذه الحصة يدخل المدرس، ويغلق الباب خلفه، ويقوم بالتدريس للطلبة، سواءً كانوا المسلمين أم المسيحيين، وأنت لا تعرف على الإطلاق ماذا يقول للطلبة، ولكن بحكم الفصل المكاني يجد الطالب نفسه أمام الفصل الفكري، لأن الطالب المسلم يجد زميله المسيحي فى فصل آخر، والعكس.

وهذه الفكرة قديمة بل أصبحت من كلاسيكيات الطرح الفلسفي المناهض لتدريس التربية الدينية، وكادت تستحيل من القضايا التراثية التي لا يكترث بها سوى أصحابها فقط، ويكفي لفصل القول في هذه القضية أنني درست بالمرحلة الابتدائية في إحدى المدارس المسيحية الكبيرة والتي كانت تضم أيضا كنيسة كبيرة تتبع الطائفة الإنجيلية وكان مدير المدرسة أحد القساوسة آنذاك وكان زملاؤنا من المسيحيين يغادرون الفصل في حصة التربية الدينية ونمكث نحن به، ورغم ذلك لم يخرج منا متطرف أو إرهابي أو ملحد أو حتى مدعٍ للنبوة، لذا فالفكرة وحدها قاصرة وباقية بعقول هؤلاء الذين يرددون أفكارا أصبحت منتهية الصلاحية في زماننا هذا، وهذا أيضا يدفعنا للحديث مجددا عن فساد العلمانية وفقر الفلسفة العربية التي لم يعد لها مكان وسط الفلسفات والطروحات الذهنية العالمية ؛ لانفصالها عن واقع الإنسان العربي من ناحية، ولأنها لم تعد كفيلة وجديرة بحل مشكلات الإنسان.

فحينما نجد صوتا يردد بأن المؤسسة الدينية الحالية تعد سببا لوجود الإرهاب، فالواقع يفترض علينا يقين الإشارة بأن الفلسفة التائهة التي تقدم عبر المقالات والدراسات والندوات هي التي أصابت عقول الشباب

بالتخبط والحيرة والقلق، وأن النزعات الفلسفية الشاردة هي التي دفعت الكثير من هؤلاء الشباب لعدم الالتفات لرجال الدين من المخلصين للعقيدة سواء الإسلامية أو المسيحية.

ولقد أشار المفكر المصري الطاعن في السن الدكتور مراد وهبة بأن المؤسسة الدينية ليست مواكبة للعصر، فلو كانت مواكبة ما كنا لنرى أى شكل من أشكال الإرهاب.وأعتقد أن المفكر المصري يقصد المؤسسة الدينية المسيحية، لأن المؤسسة الدينية الرسمية في مصر الأزهر الشريف وكذلك وزارة الأوقاف المصرية تقومان بجهد واضح منذ سنوات ليست بالبعيدة للتطوير سواء على مستوى الدعوة أو المناهج الدراسية وأخيرا صدور وثائق رسمية معتمدة لتجديد الخطاب الديني، فضلا عن الجهود المبذولة بين الأزهر الشريف ومجلس حكماء المسلمين بإصدار كتب تنويرية لتصحيح المسار الحالي.

وأخيرا هذه الأصوات وغيرها تشير إلى أن كليات التربية هي التي تحض على التطرف نظرا لوجود بعض الأفكار الإخوانية بها، وأن التطوير لن يحدث إلا إذا تم تطوير كليات التربية نفسها وتطهيرها من الفكر الإخواني والأفكار التي تبدو متطرفة، وفي هذا الشأن غفلت هذه الأصوات عن حقيقة واقعية بأن الجامعات المصرية وتحديدا تم تطهيرها من الكيانات الإخوانية أعضاء تنظيم حسن البنا الذي لم يعد له وجود بالفعل لا لكونه إرهابيا بالقدر الذي صار فيه هذا الفكر غير مناسب لمرحلة تسعى فيه مصر رئيسا وحكومة وشعبا وجيشا للبناء وعبور المستقبل وإعادة الوصول إلى منصات التتويج في مجالات الحياة.

وبات من الصعب بل فشلت كافة المساعي الإخوانية في عرقلة العمل والتطوير بكليات التربية، هذا ليس من باب السرد فحسب، بل أظن أن دراستي الأخيرة التي نشرت بمجلة إحدى كليات التربية وكان موضوعها تطوير مقرر الدين وقضايا العصر لطلاب كلية التربية في ضوء أبعاد تجديد الخطاب الديني والتوجهات المعرفية المعاصرة، كفيلة بدحض هذه الدعوة وتلك الأفكار..

لكن، هل نجحت الفلسفة العربية الراهنة، أعني المعاصرة في مواجهة الاستيطان الصهيوني الغاشم ؟، وهل الفلسفة التي تدعي اليوم بأنها عربية خالصة استطاعت تفكيك الجغرافيات الفلسفية القديمة لتأتي بطرح جديد يمكن معالجة واقعنا الحالي ؟ الإجابة تأتي دوما بالنفي، لأن مشكلة هذه الفلسفة الحقيقية هي غياب الوعي بمعطيات الحاضر، دونما أدنى عناء بمحاولة تحسين الواقع أو حتى بناء المستقبل.

وغياب الوعي المستدام لدى الفلسفة العربية الراهنة هو الذي دفع أصحابها إلى ممارسة كافة أشكال الإقصاء أو الدمغ أو التهميش وأحيانا الإدانة والاستبعاد لكل رؤية مغايرة لإحداثيات الفلسفة التي لا تعبأ بالتجديد رغم كون الفلسفة تنويرا للعقل والمجتمع، حتى باتت فلسفتنا العربية اليوم سيرة محفوفة بالغموض والحيرة لا تصل بالمواطن العربي إلى مرافئ اليقين. لاسيما وأن السلطة الفلسفية اعتمدت محاور تشبه الشراك المفخخة التي لا تخرج عن أفلاك الثنائية، وهي العقل والنقل، والخلق والقانون، والسلم والحرب، والجبر والاختيار، والخير والشر، وأخيرا العلم والدين، وكأن الفلسفة العربية الراهنة التي نتجت عن إرهاصات عربية

أصيلة قديمة، أو منتوج غربي خالص، استمرأت الدور الباهت الذي لا يقضي ويفصل بالحق اليقين.

وكم من مصيبة آنية نجدها في سرديات الفلسفة العربية تحاول من جديد تأويل مشكلة الألوهية، والحديث عن العلل الأولى وطروحات الفارابي وابن سينا مما يدل بقوة وشدة على نضوب العقل العربي الذي في الأساس يسعى جاهدًا إلى التنوير والتجديد. ولايزال الحديث في مجمله العقيم يتناول مباحث الوجود والممكن، والعالم، وأصل الماهية، وأن النفس الكلية هي الواسطة بين عالمين ؛ عالم الخير والعقل، وعالم الإنسان أو عالم الحس والشاهد، وهي جميعها بمنأى عن واقع المواطن العربي الإيجابي الذي يهرول من أجل التمكين والوصول إلى منصات التتويج المعرفية.

ولطالما أرهق دارسو وأساتذة الفلسفة في معاهدنا الأكاديمية العربية أنفسهم بالبحث عن كنه الوظيفية الفلسفية بعد العبقري العربي الوليد بن رشد، وهذا الإرهاق الذي يتبعه الإحباط وربما الاكتئاب من صعوبة الوصول إلى يقين معرفي للإجابة مفاده أن الفلسفة باختزال شديد واختصار غير مخل بالمعنى هي فن تكوين وإبداع ووضع مفاهيم من شأنها ضبط إيقاع تفكير الفرد والمجتمع على السواء. وما شأنهم الضارب في القدم بحكم الدراسة والتخصص ثم التمكين المهني النظري سوى استيراد الأفكار وإعادة صياغتها وتحديدا في مصر منذ النصف الثاني من القرن العشرين ما عرف بالتمصير الذي أخل بالضرورة بالنظرية الأصلية التي نجمت وفق سياقات سياسية واجتماعية ونظم فكرية ترتبط بمجتمعاتها الوافدة.

ومنذ وفاة النابه العربي ابن رشد والفلسفة العربية لاتزال مغرورقة في تفاصيل التنظير لطروحاته الفلسفية دون عناء البحث عن إيجاد فلسفة تبدو واقعية للمواطن العربي الاعتيادي الذي ينفر بالضرورة من فعل القراءة والتأويل وإعمال العقل، لذا فإن كل الكتابات التي تواترت بغير اتفاق بعد رحيل ابن رشد عن دنيانا مجرد ارتحال اضطراري لتفسير ما خطه الفيلسوف الكبير بغير طرح فكرة الوظيفية أو التطبيق أو حتى هاجس القابلية للتداول المجتمعي، مما أفقد الفلسفة العربية مكانتها الطبيعية التي تحققت بدمغ التاريخ الذي لا يكذب ولا يزيف الحقائق على يد الفارابي وابن سينا وإن كانا قيد ورهن أرسطو وكتابه ما بعد الطبيعة. وربما أجنح بعيدا حينما أظن أن الفلسفة اليوم هي كابوس المعرفة، بعدما كانت لقرون بعيدة ضاربة في القدم فن تكوين وإبداع وصنع المفاهيم من أجل تطبيقها، لكن اليوم وإن تشدق دارسو الفلسفة بكنه علومهم هي مجرد استيراد أفكار ونظريات ومن ثم إعادة صياغتها بصورة تقريرية قد تبدو سخيفة مطلق الأمر.

وكارثية الفلسفة العربية هي الاستغراق المستدام في الأفكار الماركسية التي باتت منتهية الصلاحية وغير جديرة لا بالطرح الفكري أو بالتنظير، أو حتى بنقد تلك الأفكار لأنها بحق أفكار فاشلة وبليدة كشفت عن مرض أصحابها ونوازعهم التحريضية لمجرد التحريض فحسب، وظلت الفلسفة العربية وهي تسبح في بحر الماركسية تفتش عن وجه لخطابها دونما جدوى، ففي كل سطر نجد ملمحا أو رائحة ماركسية لايمكن الفكاك من أسرها، حتى استقر الأمر بهذه الفلسفة المكرورة بالإيمان المطلق بفكرة توطين

التيارات الفلسفية الغربية والاكتفاء بنقلها.

ورغم أن أصحاب الفلسفة العربية المعاصرة طالما تشدقوا بمصطلحات الحداثة وما بعد الحداثة، وصولا إلى ما عُرف بالحداثة السائلة، إلا أن الطرح الفلسفي العربي جاء بعيدا عن واقعنا الراهن المزدحم بقضايا الإنسان ووجوده لا من أجل البقاء بل من أجل الفعالية والإيجابية، وهو ما لم يتحقق في فلسفة العرب المعاصرة، وظل السؤال دائم الاجترار هو : هل يمكن صياغة فلسفة عربية أصيلة في القرن الواحد والعشرين؟.

ورغم اتهام الفلسفة العربية الراهنة وأصحابها بأنهم قطاع طرق جدد يسطون على الأفكار الفلسفية العالمية، إلا أن نظرة الفلسفة العربية للفلسفة الغربية نفسها تبدو خاطئة وبحاجة إلى تغيير للمسار أو تحسين لهذه النظرة الضيقة، ومجمل الصيحات المعاصرة الراهنة التي تنادي بتجديد الفلسفة هو خطاب بديل للفكر الكسول الذي اعتاد إعادة التأويل لنصوص فلسفية قديمة لا إيجاد رؤية جديدة يمكن توظيفها لا مجرد نقدها.

ولاشك أن الذي أفقد الطرح الفلسفي العربي المعاصر هو الاستغراق أيضا في الاستعارات والتشبيهات، وتناول القضايا الفلسفية من زاوية المباحث البلاغية الأكاديمية لاسيما عن توظيف أية نظرية فلسفية غربية. وإذا كانت هناك ثمة تشكيلات سياسية تمثلت ولا تزال في الماركسية السجينة أو الليبرالية المتوحشة، والأخيرة هي التي شكلت فلسفة الولايات المتحدة الأمريكية وغرب أوروبا، فإن إسهامات الفلاسفة العرب المعاصرين غدت صورة مضللة للواقع الفعلي الذي نحياه،حتى يمكن توصيف الفلسفة

العربية الآنية بعودة الإمام الغائب.

والفلسفة العربية الجديرة بالاهتمام حقا هي الفلسفة الإسلامية لأصحابها الأوائل ؛ لأنها فلسفة مرتبطة ومتزامنة بالسلطة الزمنية والمكانية آنذاك، لذا حينما نجد عشرات الباحثين والفلاسفة يعيدون سرد النموذج الفلسفي لابن رشد لدرجة وصلت حقا إلى التقديس العاطفي، فإن هذا يفقدهم الدور الريادي والقيادة الفكرية لمجال الفلسفة إذ يصبحون مجرد أدوات لإعادة تفعيل أو تقديم نموذج فلسفي ارتبط بشدة بالسلطة الزمنية التي انقضت.

وأية عبثية تلك التي تريد تغيير العالم وفكره وتحسين حياة المواطن بفلسفة عقيمة، لا أعني وأقصد فلسفة العبقري ابن رشد، إنما أعني تلك التبريرات التي تدفع الفلاسفة العرب لإعادة نمذجة فلسفة ابن رشد مرة أخرى في ظروف مغايرة ومختلفة بالكلية.

ويؤمن كثيرون من رجال التنوير أن الفلسفة العربية المعاصرة غائبة وهي ليست تلك المحاضرات الأكاديمية التي تقدم بالجامعات والمعاهد المتخصصة، فهي غائبة لأنها بمنأى عن الاشتباك بالأحداث الجارية المتسارعة والمتصارعة أيضا، لذا اتهمت هذه الفلسفة كثيرا بأنها صناعة الوهم. ومن الصعب حقا أن تجد الفلسفة العربية اليوم مكانا لها في منطقة علاج القلق من المستقبل، وإذا ما حاولنا بغير جهد تفكيك الخطاب الفلسفي العربي الراهن لوجدناه متناقضا تماما عن الواقع الموجود والمعاش، وهذا يدفعنا من جديد لطرح السؤال الرئيس لفائدة الفلسفة، والذي أظن

إجابته تكمن في كلمة واحدة هي الوعي.

ولأنني بصدد محاكمة عاجلة وسريعة للفلسفة العربية الراهنة التي يمكن توصيفها بالبليدة تارة، وبالمكرورة تارة أخرى، أعتقد أن الفلسفة كطرح ثقافي في المقام الأول بعيد عن حاضر الثقافة العربية الذي أصبح مرتبطا بقوة بوجهات أكثر قياسا وملاحظة واستخداما كاللغة، والترجمة، والفنون، والتكنولوجيا، والذكاء الاصطناعي، حتى فلسفتنا العربية اليوم أصبحت تعاني حالات واسعة من الغياب عن القضايا المصيرية مثل الهوية، والتعليم، والعقلانية الاجتماعية، والدراما، انتهاء بالحريات.

وقلما تجد غير المتخصصين بمتعة وهم يطالعون الكتابات الفلسفية الحالية، لأنها باختصار فلسفة لم تنجح في حل إشكاليات الحياة بمختلف صورها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، لأنها في حقيقة الأمر فلسفة تدعو في مجملها إلى التشاؤم والاعتزال والانزواء بعيدا عن مشكلات العصر، وفي ظل قارئ محدود الوقت ولا يمتلك رفاهيته تصبح الأصوات الفلسفية العربية غائبة عن المشهد العربي الراهن.

ومن مشكلات الفلسفة العربية الغياب الواضح عن المنصات الرقمية الإلكترونية وكأنها وجدت لتبقى حبيسة الثقافة الورقية فقط، وهذا يدفعنا من جديد لطرح سؤال مفاده : متى تصبح الفلسفة العربية واقعا وتطبيقا وليست مجرد تنظير وترميم لنظريات بائدة ؟.

هذا فضلا عن ظاهرة ثقافية تخلخل كيان الفلسفة العربية، وهي ظاهرة غياب مفهوم الجماعات الفلسفية أو الكيانات الفلسفية الجمعية ذات الهَم

المشترك، وهذا دليل كافٍ على غياب الوعي لدى المشتغلين بالفلسفة أنفسهم وأنهم لايزالوا مرضى سريريين لحب الحكمة، لذا أطالب بتأميم الفلسفة التي لا تفيد البشر في أحوالهم المعاصرة بالقدر الذي تتحدث فيه ـ الفلسفة ـ عن أمور باهتة فائتة.

هرمينوطيقا الاجتهاد والتجديد..

إذا كانت مصادر المعرفة النقدية تشير إلى مصطلح الهرمينوطيقا **Hermeneutics** بوصفه مجالا معرفيا يقوم على مجموعة من القواعد التي تحكم تفسير النصوص الدينية، فإن هذا يجعل مهمتها الأصيلة الكشف عن حدود النص غير المحدود، وذلك يدفع الباحث المجتهد والمجدد إلى الأخذ بالاجتهاد التأويلي السديد وليس الاستغراق في التأمل وتوصيف الظنون فحسب.ولاشك أن جامعاتنا كذبت كثيرا على طلابها منذ عقود بعيدة حينما ادعت أنها تستهدف إلى إعمال العقل والاجتهاد لطلابها، لأنها باختصار شديد لا تزال تقف عند تخوم الطرح الفكري لابن رشد وما فجره من تكوين عقلي وإبداع في صنع المفاهيم دون دعوة الطلاب إلى مشاكلة ومماثلة هذا الصنيع الجميل.

فضلا عن أن التعليم العربي يجد نفسه مضطرا إلى الابتعاد عن التجديد الفكري والفقهي الذي أحدثه المجدد العظيم الشيخ مُحَمَّد عبده، رغم أن الأخير عاب على زمنه وليس زماننا وكأنه يقصد عوالمنا المعاشة التمسك الحرفي بما جاء في كتب القدماء والسلف بغير تأويل أو اجتهاد أو إعمال للعقل، لذا فإن الشيخ مُحَمَّد عبده يظل عدوا لدى الكثير من

الراديكاليين الذين يرفضون التجديد والتطوير في الفكر مع استمرائهم الشديد للتقليد ومحاكاة القديم.

وحينما نتحدث عن التجديد وأهميته نجد من يهاجم الفكرة بقدر ما يهاجم أصحابها، وحينما نؤكد القول بأن هناك ثوابت وأصول وركائز لا يمكن الفكاك منها ونحن بصدد التجديد نجد أهل التنوير أنفسهم يصوبون سهامهم غير المسمومة صوب أقلامنا وأفواهنا، حتى صرنا وغيرنا راديكاليين تارة، وعلمانيين تارة أخرى، وإن شئت أيضا تنويريين في المحاولة الثالثة لاجتهادنا. ووقتما نرشد الشباب بأن الأمة تأخرت ولم تعد قادرة لعقود طويلة بل لقرون أطول على توجيه أحداث التاريخ بسبب ضعف الاجتهاد وفقر التجديد نجد هؤلاء الشباب بالجامعة في حيرة من التصديق وخصوصا أن سدنة وكهنة الفكر الظلامي وأتباع التيارات التي تدعي المسحة الدينية يضيقون عليهم دوائر التفكير وإعمال العقل، لذا فإن مهمة التجديد التي قد نراها أقرب إلى تصويب وتصحيح المسار مهمة مستحيلة تحتاج إلى جهود متواترة وتكاتف كافة العوامل التي تسهم في إنجاح هذا التجديد.

وفي هذا الصدد أستدعي ما كتبه الأستاذ الدكتور محمود حمدي زقزوق وزير الأوقاف المصري الأسبق وعضو هيئة كبار العلماء في كتابة صغير الحجم عظيم الفائدة " هوامش على أزمة الفكر الإسلامي المعاصر " بأن هناك معركة مزمنة بين الاجتهاد والتقليد وفقه الواقع، وأن هناك ثمة قضايا هي بحق بحاجة ضرورية ومستدامة إلى اجتهاد جديد، وكان مرجعه في ذلك ومرتكزه أن النصوص التي يرجع إليها الفقهاء محدودة، ولكن وقائع الحياة

ومستجدات كل عصر لا تنتهي، ويشير في الفصل الثاني من كتابه إلى أن إنزال النصوص على واقع الحياة يتطلب عقلا راجحا وأفقا واسعا وفقها واعيا، وهو كنه التجديد ومفاد التصويب والتصحيح لمسار فكري معقد.

هذه الافتتاحية باتت ضرورية لاسيما وأن مصر في أيامها المنصرمة الفائتة قد شهدت حدثين مهمين أعتقد أنهما من الأحداث الاستثنائية التي تمر بهذا الوطن العظيم ؛ أما الأولى الحادث الإرهابي الذي تعرض له بعض الأقباط المسيحيين في محافظة المنيا على أيدي بعض المسلحين تحت دعاوى دينية وهم باتجاههم لتأدية الصلوات الكنسية بأحد أديرة صعيد مصر، الأمر الذي يتزامن بالضرورة مع فعاليات منتدى شباب العالم الذي احتضن خمسة آلاف شاب من كافة بقاع الكرة الأرضية، ظنا من هؤلاء أنهم يسعون لتقويض الاحتفال والاحتفاء العالمي الذي أقيم بمدينة شرم الشيخ مدينة السلام.

وهذا الحادث الأليم وإن كنت قد حضرت مراسم تشييع ضحاياه كوني أنتمي لمحافظة المنيا التي وقعت فيها الحادثة، لا يعد سوى حلقة من حلقات الإرهاب المنظم الذي تداعى منذ انتفاضة يناير ٢٠١١ ومحاولات التيارات والكيانات التي تصاعدت بعد المد الشعبي في يناير إلى استقطاب واستلاب السلطة والشعب على السواء، وكان من الأحرى منذ هذا الاشتعال أن يتم التعامل مع هذه التيارات والجماعات التي توصف أحيانا بأنها دينية وأخرى فكرية وأخيرا إرهابية بالفكر والحوار والمناقشة وعدم الاكتفاء بالحلول الأمنية والعسكرية فحسب وإن كانت الحلول الأمنية ضرورية وحازمة، لكن هذا التعامل يكتفي بالقضاء على الإرهابيين دون

الإرهاب، وبالتخلص من التكفيريين دونما التكفير، وإنهاء حياة المتطرفين بغير التطرف نفسه.

وربما تعود بنا هذه الحادثة إلى اجترار الحديث عن المواطنة وشراكة الوطن الواحد داخل مصر، وسعي بعض الجهات الخارجية إلى إشعال فتنة طائفية متجددة على أرض مصر، كل هذا بات عظيما يمكن تداوله في المنتديات والكتب والمؤتمرات وصفحات التواصل الاجتماعي الإلكتروني، لكن الموضوع يجب أن يتجاوز تلك المعالجات التقليدية الباهتة، بل والبليدة في ظني، هذا التجاوز ينبغي أن يجتاح كل مناطق وقطاعات الفكر لدى الشباب، والتأكيد على خطورة التطرف والإرهاب لا الوقوف النظري عند توصيف المتطرف والإرهابي أو الحديث عن جماعات متطرفة بعينها مثل تنظيم داعش وغيره، بل بتبصير الشباب بمغبة الانسياق وراء أفكار من شأنها تهديد استقرار الوطن بل وضياعه أيضا لا قدر الله.

وفي لقاءات تلفازية كثيرة طالبت بضرورة المعالجة الثقافية للتطرف والإرهاب وأن مصر بحاجة إلى قوافل توعوية تنتشر في ربوع المحروسة لتصل إلى أصغر قرية بها وأصغر طفل ببويتها ومنازلها. لقد علم أقباط مصر من المسيحيين أن الدين الإسلامي لا يحض على التطرف والإرهاب بحقهم لأنهم أصبحوا على وعي شديد بما يحاك لمصر وطنا وشعبا وقيادة من مؤامرات خبيثة ودنيئة، وأن الإسلام بطبيعته دين عالمي يدعو للرحمة وللتسامح والتعايش المشترك، لكن رغم هذا الاعتقاد الذي يشارف اليقين لديهم بل لدى الوسطيين من أقباط مصر إلا أن هناك ثمة عقول تجد نفسها في حرب مستمرة ضد كل ما يتصل بالتجديد والاجتهاد، وهؤلاء

استسهلوا الأخذ بنصوص قديمة لفقهاء ينتمون للعصر الأيوبي ولثقافة دولة المماليك في مصر، وكارثة هؤلاء الحقيقية أنهم وفقا لزعم الدكتور محمود حمدي زقزوق ترجع إلى افتقاد الشعور بالثقة وهيمنة التقليد للسابقين وانعدام تحكيم العقل وسوء الظن بالآخرين.

وهذا يجعلنا بصدد جعل مسألة الاجتهاد والتجديد والتصويب للخطاب الديني، وأن هذا التجديد لن يتم إلا في ضوء معايير محددة وثوابت أصيلة وأيضا أهداف ومجالات متعددة. وهذا الدفع الإيجابي يأخذنا إلى الحديث عن الطرح الفكري الأصيل والمتجدد لفضيلة الإمام الأكبر الدكتور أحمد الطيب في كلمته التاريخية في الاحتفاء بذكرى مولد الرسول مُحَمَّد (ﷺ) وتحذيره من فكرة استبعاد السنة النبوية، وهذا التحذير وإن صادف بعض التوجس لدى كثيرين إلا أن التحذير يشمل التأكيد على قاعدة أصيلة في التجديد والتصويب وتصحيح المسار، وهذه الكلمة هي الحادثة الثانية التي اجتاحت معظم الفضائيات المصرية والعربية على السواء.

فأغلب الذين تم اتصافهم بالتطرف والراديكالية هم من اقتصروا في فهمهم الديني على القرآن الكريم فحسب، وصار تفسيرهم للنص الديني المقدس وفق أهواء وظنون قاصرة بل ومسكينة أيضا، في الوقت الذي ينبغي علي وعلى غيري من الذين يحبون هذا الوطن الإشارة إلى أن فهم الدين والقرآن بوصفه المصدر الأساسي والأول للإسلام لن يتم إلا في ضوء ما فصله وفسره الرسول في سنته وسيرته. لذا أرى أن ما أشار إليه فضيلة الإمام من التأكيد على الأخذ بالسنة والسيرة النبوية أمر ضروري

للاجتهاد والتجديد والفهم أيضا.

وإذا كنا نتحدث عن التجديد الديني فإن هذا الهدف لن يتحقق إلا وفق اهتمام أوسع بالتجديد في قطاعات أخرى كتجديد الخطاب التعليمي، وتجديد الخطاب الإعلامي. إن معظم ما نعانيه في وطننا العربي الكبير ليس مفاده الخطاب الديني التقليدي، فهذا عامل واحد فحسب، لكن التعليم في الوطن العربي يتسم بظواهر كارثية ونحن بمنأى عن معالجتها بقوة وحزم كالأخذ بالتفكير الناقد والقراءة التأويلية والإبداعية لنصوص القراءة العربية، والبعد عن وظيفية العلوم المعاصرة كالذكاء الاصطناعي وعلوم المستقبل. فقط نهتم بالتعليم كمبنى مدرسي أو كتدريب للمعلمين أو تغيير فصول الكتاب المعرفي الرسمي الذي يتداوله الطلاب بصورة مكرورة بشكل سنوي، لكن أن نجدد في الخطاب التعليمي بدءا من السياسات العامة المنظمة له مرورا بالمعلم وانتهاء بالمعرفة والمتعلم فهيهات هيهات لهذا الاقتراب.

وبنفس الدرجة فإن الإعلام بحاجة قوية وماسة إلى التجديد، تجديد في الوجوه والأقلام والأصوات والرؤى، وملامح الطرح هذا إن كنا بحق أن نكون أمة قوية.

كَابُوسُ الفَلْسَفَةِ العَرَبِيَّةِ

يرهق دارسو وأساتذة الفلسفة في معاهدنا الأكاديمية العربية أنفسهم بالبحث عن كنه الوظيفية الفلسفية بعد العبقري العربي الوليد بن رشد، وهذا الإرهاق الذي يتبعه الإحباط وربما الاكتئاب من صعوبة الوصول إلى

يقين معرفي للإجابة مفاده أن الفلسفة باختزال شديد واختصار غير مخل بالمعنى هي فن تكوين وإبداع ووضع مفاهيم من شأنها ضبط إيقاع تفكير الفرد والمجتمع على السواء. وما شأنهم الضارب في القدم بحكم الدراسة والتخصص ثم التمكين المهني النظري سوى استيراد الأفكار وإعادة صياغتها وتحديدا في مصر منذ النصف الثاني من القرن العشرين ما عرف بالتمصير الذي أخل بالضرورة بالنظرية الأصلية التي نجمت وفق سياقات سياسية واجتماعية ونظم فكرية ترتبط بمجتمعاتها الوافدة.

ومنذ وفاة النابه العربي ابن رشد والفلسفة العربية لاتزال مغرورقة في تفاصيل التنظير لطروحاته الفلسفية دون عناء البحث عن إيجاد فلسفة تبدو واقعية للمواطن العربي الاعتيادي الذي ينفر بالضرورة من فعل القراءة والتأويل وإعمال العقل، لذا فإن كل الكتابات التي تواترت بغير اتفاق بعد رحيل ابن رشد عن دنيانا مجرد ارتحال اضطراري لتفسير ما خطه الفيلسوف الكبير بغير طرح فكرة الوظيفية أو التطبيق أو حتى هاجس القابلية للتداول المجتمعي، مما أفقد الفلسفة العربية مكانتها الطبيعية التي تحققت بدمغ التاريخ الذي لا يكذب ولا يزيف الحقائق على يد الفارابي وابن سينا وإن كانا قيد ورهن أرسطو وكتابه ما بعد الطبيعة. وربما أجنح بعيدا حينما أظن أن الفلسفة اليوم هي كابوس المعرفة، بعدما كانت لقرون بعيدة ضاربة في القدم فن تكوين وإبداع وصنع المفاهيم من أجل تطبيقها، لكن اليوم وإن تشدق دارسو الفلسفة بكنه علومهم هي مجرد استيراد أفكار ونظريات ومن ثم إعادة صياغتها بصورة تقريرية قد تبدو سخيفة مطلق الأمر.

وكارثية الفلسفة العربية هي الاستغراق المستدام في الأفكار الماركسية التي باتت منتهية الصلاحية وغير جديرة لا بالطرح الفكري أو بالتنظير، أو حتى بنقد تلك الأفكار لأنها بحق أفكار فاشلة وبليدة كشفت عن مرض أصحابها ونوازعهم التحريضية لمجرد التحريض فحسب، وظلت الفلسفة العربية وهي تسبح في بحر الماركسية تفتش عن وجه لخطابها دونما جدوى، ففي كل سطر نجد ملمحا أو رائحة ماركسية لايمكن الفكاك من أسرها، حتى استقر الأمر بهذه الفلسفة المكرورة بالإيمان المطلق بفكرة توطين التيارات الفلسفية الغربية والاكتفاء بنقلها.

ورغم أن أصحاب الفلسفة العربية المعاصرة طالما تشدقوا بمصطلحات الحداثة وما بعد الحداثة، وصولا إلى ما عُرف بالحداثة السائلة، إلا أن الطرح الفلسفي العربي جاء بعيدا عن واقعنا الراهن المزدحم بقضايا الإنسان ووجوده لا من أجل البقاء بل من أجل الفعالية والإيجابية، وهو ما لم يتحقق في فلسفة العرب المعاصرة، وظل السؤال دائم الاجترار هو : هل يمكن صياغة فلسفة عربية أصيلة في القرن الواحد والعشرين؟.

ورغم اتهام الفلسفة العربية الراهنة وأصحابها بأنهم قطاع طرق جدد يسطون على الأفكار الفلسفية العالمية، إلا أن نظرة الفلسفة العربية للفلسفة الغربية نفسها تبدو خاطئة وبحاجة إلى تغيير للمسار أو تحسين لهذه النظرة الضيقة، ومجمل الصيحات المعاصرة الراهنة التي تنادي بتجديد الفلسفة هو خطاب بديل للفكر الكسول الذي اعتاد إعادة التأويل لنصوص فلسفية قديمة لا إيجاد رؤية جديدة يمكن توظيفها لا مجرد نقدها.

ولاشك أن الذي أفقد الطرح الفلسفي العربي المعاصر هو الاستغراق أيضا في الاستعارات والتشبيهات، وتناول القضايا الفلسفية من زاوية المباحث البلاغية الأكاديمية لاسيما عن توظيف أية نظرية فلسفية غربية. وإذا كانت هناك ثمة تشكيلات سياسية تمثلت ولا تزال في الماركسية السجينة أو الليبرالية المتوحشة، والأخيرة هي التي شكلت فلسفة الولايات المتحدة الأمريكية وغرب أوروبا، فإن إسهامات الفلاسفة العرب المعاصرين غدت صورة مضللة للواقع الفعلي الذي نحياه،حتى يمكن توصيف الفلسفة العربية الآنية بعودة الإمام الغائب.

والفلسفة العربية الجديرة بالاهتمام حقا هي الفلسفة الإسلامية لأصحابها الأوائل؛ لأنها فلسفة مرتبطة ومتزامنة بالسلطة الزمنية والمكانية آنذاك، لذا حينما نجد عشرات الباحثين والفلاسفة يعيدون سرد النموذج الفلسفي لابن رشد لدرجة وصلت حقا إلى التقديس العاطفي، فإن هذا يفقدهم الدور الريادي والقيادة الفكرية لمجال الفلسفة إذ يصبحون مجرد أدوات لإعادة تفعيل أو تقديم نموذج فلسفي ارتبط بشدة بالسلطة الزمنية التي انقضت.

وأية عبثية تلك التي تريد تغيير العالم وفكره وتحسين حياة المواطن بفلسفة عقيمة، لا أعني وأقصد فلسفة العبقري ابن رشد، إنما أعني تلك التبريرات التي تدفع الفلاسفة العرب لإعادة نمذجة فلسفة ابن رشد مرة أخرى في ظروف مغايرة ومختلفة بالكلية.

ويؤمن كثيرون من رجال التنوير أن الفلسفة العربية المعاصرة غائبة

وهي ليست تلك المحاضرات الأكاديمية التي تقدم بالجامعات والمعاهد المتخصصة، فهي غائبة لأنها بمنأى عن الاشتباك بالأحداث الجارية المتسارعة والمتصارعة أيضا، لذا اتهمت هذه الفلسفة كثيرا بأنها صناعة الوهم. ومن الصعب حقا أن تجد الفلسفة العربية اليوم مكانا لها في منطقة علاج القلق من المستقبل، وإذا ما حاولنا بغير جهد تفكيك الخطاب الفلسفي العربي الراهن لوجدناه متناقضا تماما عن الواقع الموجود والمعاش، وهذا يدفعنا من جديد لطرح السؤال الرئيس لفائدة الفلسفة، والذي أظن إجابته تكمن في كلمة واحدة هي الوعي.

ولأنني بصدد محاكمة عاجلة وسريعة للفلسفة العربية الراهنة التي يمكن توصيفها بالبليدة تارة، وبالمكرورة تارة أخرى، أعتقد أن الفلسفة كطرح ثقافي في المقام الأول بعيد عن حاضر الثقافة العربية الذي أصبح مرتبطا بقوة بوجهات أكثر قياسا وملاحظة واستخداما كاللغة، والترجمة، والفنون، والتكنولوجيا، والذكاء الاصطناعي، حتى فلسفتنا العربية اليوم أصبحت تعاني حالات واسعة من الغياب عن القضايا المصيرية مثل الهوية، والتعليم، والعقلانية الاجتماعية، والدراما، انتهاء بالحريات.

وقلما تجد غير المتخصصين بمتعة وهم يطالعون الكتابات الفلسفية الحالية، لأنها باختصار فلسفة لم تنجح في حل إشكاليات الحياة بمختلف صورها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، لأنها في حقيقة الأمر فلسفة تدعو في مجملها إلى التشاؤم والاعتزال والانزواء بعيدا عن مشكلات العصر، وفي ظل قارئ محدود الوقت ولا يمتلك رفاهيته تصبح الأصوات الفلسفية العربية غائبة عن المشهد العربي الراهن.

ومن مشكلات الفلسفة العربية الغياب الواضح عن المنصات الرقمية الإلكترونية وكأنها وجدت لتبقى حبيسة الثقافة الورقية فقط، وهذا يدفعنا من جديد لطرح سؤال مفاده : متى تصبح الفلسفة العربية واقعا وتطبيقا وليست مجرد تنظير وترميم لنظريات بائدة ؟.

هذا فضلا عن ظاهرة ثقافية تخلخل كيان الفلسفة العربية، وهي ظاهرة غياب مفهوم الجماعات الفلسفية أو الكيانات الفلسفية الجمعية ذات الهَم المشترك، وهذا دليل كافٍ على غياب الوعي لدى المشتغلين بالفلسفة أنفسهم وأنهم لايزالوا مرضى سريريين لحب الحكمة، لذا أطالب بتأميم الفلسفة التي لا تفيد البشر في أحوالهم المعاصرة بالقدر الذي تتحدث فيه ـ الفلسفة ـ عن أمور باهتة فائتة.

الفصل السادس

تَطبيقات الجِيلِ الثَّانِي (ويب ٢،٠) في التعليم

يَشْهَدُ المُجْتَمَعُ العَالَمِيُّ عَدِيْدًا مِنْ التَّحَوُّلاتِ والتَّغَيُّرَاتِ فِي ضَوْءِ ثَوَرَاتٍ ثَلاثٍ يُوَاجِهُهَا؛ الثَّوْرَةِ المَعْلُومَاتِيَّةِ، والثَّوْرَةِ التُّكْنُولُوجِيَّةِ، وأخِيْرَاً ثَوْرَةِ الاتِّصَالِ، وهَذا بالطَّبْعِ يُلْقِي بِالمَسْئُوْلِيَّةِ عَلَى المُؤَسَّسَةِ التَّرْبَوِيَّةِ، حَيْثُ يَجِب أنْ تَنْهَضَ وتَتَطَوَّرَ لِتُوَاجِه تِلْكَ التَّحَوُّلات والتَّغَيُّرَات المُتَلاحِقَة والمُتَنَامِيَة أيْضَا والمُتَسَارِعَة مِنْ خِلالِ بَرَامِجِهَا التَّعْلِيْمِيَّةِ بِمَفْهُومِهَا الشَّامِلِ لِفُرُوعِ المَعْرِفَةِ المُخْتَلِفَةِ. وَوِفْقَاً لِهَذِهِ المَسْئُولِيَّةِ فَلَقَدْ تَغيرتْ العَوامِلُ التِّي تَحْكُم الفَاعِلِيَّةَ الكُلِّيَّة للعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي ظِلِّ المُتغيرات المُتَلاحِقة لِعَناصِرِهَا، ولقَد تَخَطَّتْ العَمَلِيَّةُ التَّعْلِيميَّةُ حُدُودَ الزَّمَانِ والمَكانِ مِمَّا جَعَلَ بِيئَةَ التَّعَلمِ فِي ظلِّ المُستَحدَثاتِ التُّكنُولُوجِيَّةِ تَختلفُ اختِلافًا جِذْريًا عَن بِيْئَةِ التَّعلُّمِ التَّقلِيدِيَّةِ، وللتَّعْلِيْم أدْوَارٌ رَئِيْسَةٌ في تَهْيِئَةِ بِيئَةِ التَّعَلُّم ومِن بَينها تَوفِير المَعْلُومَاتِ والمَعَارِفِ بِطَرِيْقَةٍ سَهْلَةٍ ومُيَسَّرَةٍ للمُتَعَلِّم، وَلَكِنْ لِتَضَخُّمِ المَعْلُومَاتِ أصْبَحْنَا بِحَاجَةٍ إلى تُكْنُولُوجِيَّاتٍ وأدَوَاتٍ تُسَاعِدُ فِي البَحْثِ عَنِ المَعْرِفَةِ المُفِيْدَةِ.

وفِي ضَوْءِ هَذا التَّسَارُعِ المَعْلُومَاتِيّ يَأتِي التَّعَلمَ الإلِكْتِرُونِيَّ اليَوم بِاعْتِبَارِه سِمَة مُهِمَّة ومُمَيِّزَة للتَّعْلِيمِ الجَامِعيِّ فِي الوَقتِ الرَّاهِنِ، حَيثُ إنَّه يُواجِه مُتَطَلَبَات عِدَّةٍ فَرَضَتْهَا عَلَيْهِ التَّطَوُّرَاتُ العِلْمِيَّةُ والتُّكْنُولُوجِيَّةُ المُتلاَحِقَةُ،

وأصْبَحَ مَفْرُوضَاً عَلَى الجَامِعَاتِ الارْتِقَاء بِمُسْتَوَى التَّعَلُّمِ وزِيَادَة كَفَاءَتِه وفَاعِلِيَّتِهِ وَجَوْدَتِهِ لِيَتَمَشَّى ذَلِكَ مَعَ مُتَطَلَّبَاتِ العَصْرِ، ولِكَي يُقَابِل الحَاجَات المُتَزَايِدَة عَلَى طَلَبِ الوَظَائِفِ غَيْرِ التَّقْلِيْدِيَّةِ لِسُوقِ العَمَلِ الذّي وُجِدَ فِي رِحَابِ عَصْرِ التَّدَفُّقِ المَعْلُوْمَاتِيّ.

ويُعَدُّ التَّعَلَّمُ الإلكْترُونِيُّ مِنْ أهَمّ وأبْرَزِ أسَالِيْبِ التَّعْلِيْمِ الحَدِيْثَةِ، فَهُو يُسَاعِدُ فِي مُوَاجَهَةِ قُصُوْرِ الإمْكَانَاتِ، والانْتِشَارِ الجُغْرَافِيّ الوَاسِعِ التّي تُوَاجِهُه مِصْر، ويُسَاعِدُ منْ نَاحِيَةٍ أخْرَى فِي حَلّ مُشْكِلَةِ الانْفِجَارِ المَعْرِفِيّ والطَّلَبِ المُتَزَايِدِ عَلَى التَّعْلِيْمِ. ذَلِكَ لأنَّهُ نَمَطٌ تَعْلِيْمِيٌّ يَقُومُ مِنْ حَيْثُ المَبْدَأ عَلَى عَدَمِ اِشْتِرَاطِ الوُجُودِ المُتَزَامِنِ للمُتَعَلّمِ مَع المُعَلّمِ فِي المكَانِ نَفْسه، وبِهَذا لنْ يَكُون عَلَى كُلٍّ مِنْ المُعَلّمِ والمُتَعَلّمِ التَّعَامُلُ المُبَاشِرُ مَعَ الطَّرَفِ الآخرِ، ومِنْ ثَمَّ تَنْشَأ الضَّرُوْرَةُ لأنْ يَقُومَ بَيْنهمَا وَسِيْطٌ، وللوَسَاطَةِ هَذِه جَوَانِب تِقَنِيَّة وبَشَرِيَّة وتَنْظِيْمِيَّة.

ونَظَرًا للتَّطَوُّرَاتِ التِّقَنِيَّةِ المُتَسَارِعَةِ فَقَدْ تَطَوَّرَتْ تقْنِيَاتُ التَّعَلُّمِ الإلِكترُونِيّ مِنْ خِلالِ تَطَوُّرِ بَرْمَجِيَّاتِه وَنُظُمِهِ فِيمَا أُطْلِق عَلَيْه وِيب الجِيْلِ الثَّانِي **web2,0** بِحَيْث يُشِيْر المُصْطَلَحُ إلى مَجْمُوعَةٍ مِن التَّطْبِيْقَاتِ الشَّبَكِيَّةِ التِّي تُؤدّي إلى تَغْيِيرِ سُلُوك الشَّبَكَةِ العَالَمِيَّةِ (الإنترنت) وتَمتازُ بالسَّمَاحِ للمُسْتَخْدَمِيْن بِاسْتِخْدَامِ بَرَامِج تَعْتَمِد عَلَى المَوْقِع. وَمُصْطَلَحُ ويب ٢,٠ **web 2,0** صَاغَهُ تيم أوريلي **Tim O,Reilly** لِوَصْفِ الاتِّجَاهَاتِ المُتَغَيّرَةِ فِي اِسْتِخْدَامِ التُّكْنُولُوجْيَا الرَّقمِيَّةِ التِّي تَهْدِفُ إلى تَعْزِيْزِ الإبْدَاعِ وتَبَادُلِ المَعْلُومَاتِ والمَعَارِفِ ومُشَارَكَةِ الصُّورِ والأفْلامِ والنُّصُوص.

ووفقاً للثَّوْرَةِ التُّكْنُولُوجِيَّةِ التِي استَهْدَفَتْ تَطْوِيْرَ أدَوَاتِ الوِيْب فَقَدْ ظَهَرَتْ عِدَّةُ وَسَائِط تُمَكِّن المُسْتَخْدِمِيْن مِن التَّفَاعُلِ والتَّشَارُكِ فِيمَا بَيْنَهُم، وَتُسَاهِمُ فِي إتَاحَةِ الفُرْصَةِ لَهُم مِن أجْلِ المُشَارَكَةِ بالمَعْلُومَاتِ وإنْتَاجِ المَعْرِفَةِ الجَدِيْدَةِ، وفَرَضَ التَّطَوُّرُ التِّقَنِيُّ الذِّي شَهَدهُ قِطَاع تُكْنُولُوجْيَا أدَوَاتِ الجِيل الثَّانِي وجُود مَا يُعْرَف بالشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الإلِكْتِرُونِيَّةِ social networking، وهِي المَوَاقِع التِّي تُدَعِّمُ البَرَامِجِ التَّعْلِيْمِيَّةِ فِي تَوْطِيْدِ العِلاقَاتِ الإنْسَانِيَّةِ وبِنَاءِ المَعْرِفَةِ.

وتُعَدُّ شَبَكَةُ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيّ (فيسبوك **Facebook**) إحدى أدوَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي من الويب ٢,٠ والتِّي جَاءَت لِتُمَثِّلَ قَفْزَةً هَائِلَةً عَلَى طَرِيْقِ المَعْرِفَةِ، الأمْر الذِّي جَعَلَ مِنْ عَوْلَمَةِ الثَّقَافَةِ واقِعًا مَلْمُوسًا لا يُنْكِره أحَدٌ. وقد أشَارَ كَثِيْرٌ مِن البَاحِثِين إلى أنَّ شَبَكَةَ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ (فيسبوك) أصْبَحَتْ الظَّاهِرَةَ الاجْتِمَاعِيَّةَ الأبْرَز فِي عَالَمِنَا المُعَاصِرِ ؛ كَوْنَهَا تَسْتَقْطِبُ شَرِيْحَةً كَبِيْرَةً مِن فِئَاتِ المُجْتَمَعِ خَاصَّة طُلاب الجَامِعَةِ، وكَوْنَهَا المُؤَسَّسَةَ المُهِمَّةَ غَيْر الرَّسْمِيَّةِ التِّي تَقُومُ بِدَوْرٍ مُهِمٍ فِي التَّرْبِيَّةِ والتَعْلِيْمِ والتَّعَلُّمِ، وإكسَابِهِم عَادَاتٍ عَقْلِيَّةٍ وسُلُوكَاتٍ إيْجَابِيَّةٍ، لِذا يُمْكن تَوصِيْفُ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ بِأنَّهَا أدَاةٌ مِنْ أدَوَاتِ التَّغْيِيرِ الاجْتِمَاعِيّ التِّي مِنْ خِلالِهَا يَكْتَسِبُ الفَرْدُ الكَثِيْرَ مِن المَفَاهِيْم والقِيَمِ وتُنَمَّى لَدَيْهِ المَسْئُولِيَّةَ والاعْتِمَاد عَلى الذَّاتِ مِنْ خِلالِ مَا يَقُومُ بِه مِن تَفَاعُلٍ ومُشَارَكَةٍ عَبْر شَبَكَةِ الفِيسبُوك **(Elliison&Slanape,2007;McCarthy,2010 ;Jain&Anand,2012)**.

وتَسْتَطِيْعُ شَبَكَاتُ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ الإلِكتِرُونِيَّة تَحْقِيقَ جَودَةٍ عالِيَةٍ

من التَّعْليمِ؛ نظرًا لقُدرتِها عَلى إِدَارة التَّعلم والتَّعليمِ، ولأنَّها تُقَدِّم كَائِنَات التَّعلُّمِ بأسَالِيْب مُتنوعَةٍ، و أشْكَالٍ غَير تقليديَّةٍ وتَجْعلُ التَّعليمَ أكثر فَعاليَّة وكَفَاءَة، كما تُوفر بِيئَةً تفاعليَّةً غَنيَّة، و تُؤَثِّرُ فِي حَواسِ المُتعلمِ المُختلفة فِي وَقْتٍ واحدٍ، الأمر الذِّي يُسهلُ عَمَليَّة الإِدْرَاكِ لَدَى المُتعَلِّمين. ويُؤَكِّدُ (جولز وهاك Gulz & Haake, 2006) عَلَى أنَّ اسْتِخدامَ عَناصِر الوَسَائِطِ الرَّقميَّةِ المُتَعَدِّدَةِ تَجْعل مَوضُوعَ التَّعَلمِ أكْثَرَ اِهْتِمَامًا وفَاعِلِيَّة، وتَخلق نَوعًا مِن التَّفَاعُلِ مع المُعلِّمِ.

ولَقَد أصْبَح الوَعْيُ بأهَمِّيَّةِ الرَّقَمِيَّاتِ والوَعْي المَعْلُومَاتِيّ سَائدَ ًا لدى جَمِيْعِ الفُرقَاء والمتدخلين فِي الشَّأنِ التَّربَوِيّ العَرَبِيّ، وهُو مُؤشِّرٌ إيجَابِيٌّ عَلَى إدْرَاكِ الجَمِيْعِ رَاهِنيَّةِ المُمَارَسَةِ التَّرْبَوِية عَبْر مُقَارَبَاتِ التَّعْلِيْمِ الرَّقمِيّ أسْوَة بِعديدِ الأقْطَارِ ذَات الرِّيَادَةِ تَعليميًّا وإحسَاسهم حَتْمِيَةِ التَّفْكِيْر فِي آلِيَّاتٍ جَدِيْدَةٍ تُسَاعِدهم عَلَى الخُرُوجِ مِن نَفَقِ أزْمَةِ التَّعْلِيْمِ التِّي أمْسَتْ أنْظِمَتهم التَّرْبَوِيَّة تَرزَحُ تَحْتَ وَطْأتِهَا، ومن خِلال الأسَاليبِ والرَّوَافِدِ والوَصَلاتِ والرَّوابِطِ الرَّقميَّةِ المُنتَشِرةِ علَى الفيسبوك فِي كَافَّةِ المَجالاتِ، يُمكن القَول أنَّ هناكَ جِيلاً جديدًا من المَعلُوماتيَّة الاجْتِماعيَّةِ فِي كافَّةِ المَجَالاتِ والمِهَنِ والتَّخَصُّصَاتِ، وهذه المَعلُومَاتيَّة الاجْتمَاعيَّة تَتَّسِم بالحَداثَةِ والمُعَاصَرة. وأمَام التَّحَدِّيَاتِ الرَّاهِنَةِ التِّي تَواجِهُ تَعْلِيْمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَعَلُّمهَا بالجَامِعَةِ وَجَبَ عَلَى القَائِمِيْن عَلى أمْرِهَا اللِّحَاقُ بِرَكْبِ التَّقَدُّمِ، ومِنْ ثَمَّ بَرزَتْ الحَاجَةُ للتَّفْكِيْرِ فِي اِسْتِخْدَامِ مَدَاخِل تَعْلِيْمِيَّةٍ حَدِيْثَةٍ لِنَشْرِ وتَعَلُّم المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ وتَنْمِيَّةِ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ تتَنَاسَبُ وروح العَصْرِ ومُتَطَلَّبَات ومُعْطَيَات القَرْنِ الوَاحِدِ والعشْرِيْن.

وَأَوْضَحَتْ دِرَاسَاتُ كُلٍّ مِن (ديبرال Dubreil ,2002) و(جانكو وكول Junco &Cole,2008) و(شيلتون Shelton,2009) و(الشوابكة،٢٠١٠)، و(دينيس Denis,2010) أنَّ اِسْتِخْدَامَ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ (فيسبوك) يُحَقِّقُ الكَثِيْرِ مِن المُخْرَجَاتِ التَّعْلِيْمِيَّةِ مِثل اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ، وتَنْمِيَةِ القِيَمِ المُخْتَلِفَةِ لاسيَّمَا الاجْتِمَاعِيَّةِ، وتَنْمِيَةِ الاتِّجَاهَاتِ نَحو المَادَّةِ الدِّرَاسِيَّةِ أو نَحْو اِسْتِخْدَامِ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الإلكتِرُونِيَّةِ، بالإِضَافَةِ إلى إتَاحَةِ الفُرْصَةِ للطُّلابِ مِنْ أجْلِ بِنَاءِ المَعْرِفَةِ وتَوْظِيْفِ المَعلُومَاتِ والاسْتِخْدَامِ الأمْثَلِ للمَوَاقِعِ الإلكْتِرُونِيَّةِ المُتَخَصِّصَةِ.

ولمَّا كَانَتْ اللُّغةُ تحتلُّ فِي أي نِظامٍ تَعليميٍّ نَاجِحٍ مَحلّ القَلبِ، لأنها الأدَاةُ التي تَتَحَصَّلُ بها المَعرفةُ، وتُنَمَى من خِلالِها المَهَارَاتُ الأسَاسِيَّةُ من اسْتِمَاعٍ ومُحَادَثةٍ وقِرَاءَةٍ وكِتَابَةٍ؛ فإنَّه بِسَببِ تلك الأهَمِّيَّةِ التِي تَحْظَى بِها اللُّغَةُ في النُّظُمِ التَّعْلِيْمِيَّةِ المُتَطَوِّرة يَأتِي تَأهِيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ في قِمَّةِ الأولَوِيَّاتِ التي تُرَاعِيهَا النُّظُمُ وتَعمَلُ علي تَطْوِيْرِهَا وتَقويتها، من خلال البَرَامِجِ التَّدْرِيْبِيَّةِ المَدْرُوسَةِ والأنْشِطةِ المُرَادِفَة التي تُنَمِّي المُعلِّم وتُسَاعِده عَلى إغنَاءِ مَعَارِفِه وخِبراتِه في تَدْرِيسِ اللُّغةِ، وكَذلك مِن خِلالِ المُرَاجَعَاتِ المُستَمِرَّةِ لبَرَامِجِ إعْدادِ مُعلِّمِي اللُّغةِ في الجَامِعَاتِ والمُؤسَّسَاتِ التَّربَوِيَّةِ، والدِّرَاسَاتِ التَّرْبَوِيَّة المُتَتَابِعةِ حَولَ المُحْتَوَى اللُّغَوِيّ المُنَاسِبِ الذِّي يَجِبُ أنْ يَتعلمَه مُعَلِّمُ اللُّغَةِ.

وأشَار كَثِيْرٌ مِن نَتَائِجِ الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ إلى فَاعِلِيَّةِ اِسْتِخْدَامِ التِّقْنِيَاتِ التَّعْلِيْمِيَّةِ المُعَاصِرَةِ فِي تَنْمِيَةِ المَفَاهِيْم وزيادة التَّحْصِيْلِ الأكَادِيْمِيّ لَدَى طُلابِ الجَامِعَةِ مِثْل دِرَاسَةِ (راشد، ٢٠١٠) التِّي أثْبَتتْ تَنْمِية المَفَاهِيْم النَّحْوِيَّةِ والصَّرْفِيَّةِ والأدَاء اللُّغَوِيّ من خِلال حَقِيبَةٍ تَعلِيميَّةٍ

مُحَوسَبةٍ، ودِرَاسَةِ (زوينة، ٢٠١٠) التِّي أشارتْ نتَائِجُهَا إلى فَاعِلِيَّةِ حقيبةٍ تَعلِيمِيَّةٍ مُحَوْسَبة في تَنمِيَةِ المَفَاهِيمِ النَّحْوِيَّةِ والصَّرفِيَّةِ والأدَاءِ اللُّغويّ والاتِّجَاهِ، و دِرَاسَةِ(سالم والغامدي، ٢٠١١) التِّي أشَارَتْ نَتَائِجُهَا إلي تَأثِيرِ المُدَوّناتِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي تنمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّفكِيرِ النَّاقِدِ وبَقاء أثَرِ التَّعَلُّمِ، ودِرَاسَةِ (إبراهيم، ٢٠١٣) التي أثبَتتْ فعَاليَّةَ اِسْتِخْدَامِ الجِيلِ الثَّانِي للويب (Web2.0) في تَنمِيةِ مفَاهِيم اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ.

ومِن بَين المُحتَوياَتِ التَّعلِيميَّةِ التِّي يُمكن تَقديمها من خِلال شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) للمُتعَلّمِين في مَرحَلةِ التَّعليمِ الجَامِعيّ، المُحْتَويَات المُرتَبِطة بالمَعلُومَاتِ المَعرفِيَّةِ كالمَفَاهِيمِ والمَبَادئِ والخِبرَاتِ وغيرها، وكَذلك المُحتَوَى المَهَارِيّ المُرتَبِط بالمَهَاراتِ العَمليَّةِ الخَاصَّةِ بالأدَاءِ العَمليّ لمَهَاراتٍ مُعينَةٍ، في أثنَاءِ إعْدَادِهم بالجَامعَةِ، لِذَلِكَ يُمْكِنُ أن يُؤثّرَ الفيسبوك كإحدَى أدَوَاتِ الجِيْلِ الثَانِي مِن الويب ٢,٠ في تَقْدِيمِ المُحتَوَى، الذّي يَسْتَهْدِفُ اكْتسَابَ الطُّلابِ للمَفاهِيمِ اللُّغَوِيَّةِ المُرتَبطةِ بالاسْتِخدَامِ والتَّوظِيفِ للمَواقعِ التَّعليميَّةِ والبَحثيَّة الإليكتِرُونيَّةِ، وتَنميَة المفَاهِيم وتَحْسِين مُسْتَوَي أدَاء الطُّلاب المُعَلّمِين أكَادِيمِيًّا خَاصة وأن كَثِيْرًا من الدّراسات والبُحوثِ السَّابقَةِ أشَارَتْ نَتَائِجُهَا إلي جَدوَى اسْتِخدَامِ تِقْنيات التَّعلِيمِ الحَدِيثَةِ فِي إكْسَابِ وتَنْمِيَةِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ.

وإذا كَانَتْ لأدَواتِ الجِيلِ الثَّانِي مِن التَّعَلُّمِ الإلِكتِرُونِيّ أدوَارٌ مُتَعَدّدَة فِي اِكْتِسَابِ المَفَاهِيم اللُّغَوِيَّةِ، فَإنَّ لَهَا أيْضًا دَوْرًا مُهِمًّا فِي تَنْمِيَةِ القِيَمِ لاسِيَّمَا القِيم الاجْتِمَاعِيَّة، والقِيمُ الاجْتِمَاعِيَّةُ تَعْنِي كُلَّ مَا يُعْتَبَر جَدِيْرًا بِاهْتِمَامِ الفَردِ وَعِنَايَته، وهي أحْكَامٌ مُكْتَسَبَةٌ مِن الظُّرُوفِ الاجْتِمَاعِيَّةِ

يَتَشَرَّبَهَا الفَرْدُ ويَحْكم بِهَا وتُحَدِّد مَجَالات تَفْكِيْرِهِ وسُلُوكِه وتُؤَثِّرُ فِي تَعَلّمِه، ويمكن اِكْتِسَابُ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ أو تَنْمِيتُها أو تَغيِيرُها عن طَرِيْقِ التَّدْرِيْبِ أو مِن خِلالِ اِسْتِخْدَامِ وَسَائِط تَعْلِيمِيَّةٍ جَذَّابَةٍ كالإنترنت، ويُشِيرُ (بلقزيز،٢٠١٢ : ٣١٨) إلى أن شَبَكَات التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيّ أسْهَمَتْ فِي تَهْمِيْشِ وَظَائِف وأدْوار المُؤَسَّسَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ التَّقْلِيدِيَّةِ لإنْتَاجِ القِيَمِ وتَوْزِيْعِهَا، كما يُؤَكِّدُ (اللواتي، ٢٠١٢ : ٣٣٩) عَلَى أنَّ القُوَّةَ الضَّارِبَةَ لِوَسَائِط الاتِّصَالِ الحَدِيْثَةِ لهَا مِن الأثَر والفَاعلِيَّة ما لا تقوى المُؤَسَّسَاتُ التَّقْلِيْدِيَّةُ عَلى مُضَاهَتِهَا و لا مُجَارَاتِهَا ومُنَافستها، فَبِجَانِب أنَّهَا وَسَائِل مَحْمُولَةٌ عَلَى حَاملٍ ثَقَافِيّ هُو الأكثر تَقَدُّمًا فِي تَارِيخ الصِّنَاعَةِ العِلْمِيَّةِ ؛ تَنطوِي مادتها الثَّقَافِيَّة عَلى قَدرٍ عَالٍ من الجَاذبِيَّةِ والإغراءِ المَعْرِفِيّ بِحَيث يَزِيد مَعه جُمْهُورُ المُستهلكين.

والمُعلّمُ بِإمْكَانِه تَنْمِيَة القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ لَدى طُلَابِه خِلال إعْدادِهم كَمُعَلِّمِيْن للتَّلامِيْذ ذَوِي الاحْتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ وَذِلك عَن طَرِيْقِ تَوْفِيرِ الكَثِيْر مِن الرَّوابِط الإلكترُونِيَّةِ التِّي تتيحُ عَرضَ بعض المَراجعِ والمَقَالاتِ والأفْلامِ الوَثَائِقِيَّةِ والمُحَاضَرَاتِ الصَّوْتِيَّةِ ذات الصِّلَةِ التِّي تُوسِّع مَدَارك الطُّلابِ ووعيهم وتُزَودهم بِالمَعَارِفِ التِّي تُشكِّل القِيَمَ اللازم تَوافُرها لَدَيهم أثْنَاء مهمتهم التَّدْرِيسِيَّةِ فِي المُسْتَقْبَل. كما أنَّ الحُضُورَ عَلى شَبَكَاتِ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيّ كالفيسبوك يَكْشِفُ عَن مُسْتَوى القِيْمَةِ المُضَافَةِ الحَقِيْقِيَّةِ والمُتَحَقَّقَةِ مِن وَرَاءِ هَذا الحُضُورِ الثَّقَافِيّ الرَّقَمِيّ دُون مُوَارَبَةٍ أو دَعَايَةٍ أو مُحَاوَلَةٍ للتَّجْمِيْلِ تَقُومُ بِهَا هَذِه الجِهَةُ أو تِلكَ عَن نفْسِهَا. بِمعنى آخر يُوَفِّرُ الحُضُورُ عَلَى شَبَكَةِ الفيسبوك مَحَكًّا واقِعِيًّا بِلا تَجْمِيْلٍ يُفرزُ الجِدِّيَّةَ

والنَّجَاحَ فِي بِنَاءِ حُضُوْرٍ ثَقَافِيٍّ.

ولقــد أشَــارَت نَتَــائج دِرَاسَــاتِ كُــلٍّ مِــن (فــالينزيولا وكيــي Valenzuela&Kee,2009) (إلى دَوْرِ شَـبَكَاتِ التَّوَاصُـلِ الاجْتِمَاعِيّ ومنهَا شَبَكَةِ الفيسبوك فِي تَنْمِيَةِ الاتِّجَاهَاتِ الإيْجَابِيَّةِ وتَكْوِيْنِ القِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ وَتعبِئَةِ الرَّأي العَام نَحو التَّغْيِيرِ الاجْتِمَاعِيّ،بالإضَافَةِ إلى كَوْنهَا أدَاة مُهِمَّة لِتَغيِيرِ القِيَمِ وإضافَة أنمْاطٍ ثَقَافِيَّةٍ جَدِيدَةٍ داخل هذه القِيَمِ، وأكَّدَت نَتَائج هذه الدِّرَاسَات علَى دَور شَبَكَةِ الفيسبوك في نَشْرِ القِيَمِ النَّبِيْلَةِ ومَعَانِيْهَا فِي نفُوسِ المُسْتَخْدِمِيْن وتَشْكِيْلِ المَلامِحِ الحَضَارِيَّةِ للمُجْتَمَعِ.

وتُمَثِّلُ قَضِيَّةُ تَعْلِيْمِ ذَوِي الاحْتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ وتأهِيلِهِم تَحَدِّيًا حَضَارِيًّا للمُجْتَمَعَاتِ النَّاهِضَةِ ؛ لأنَّهَا قَضِيَّةٌ إنْسَانِيَّةٌ بِالدَّرَجَةِ الأوْلَى يُمْكِن أنْ تَعُوق تَقَدُّمَ هَذِه المُجْتَمَعَاتِ وتَنْمِيَتِهَا حَيْث تُشَكِّل الأعْدَادِ الكَبِيْرَةِ مِن ذَوِي الاحْتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ فَاقِدًا تَعْلِيْمِيًّا يُهَدِّدُ الاقْتِصَادَ الوَطَنِيَّ. ويُؤَكِّدُ كُلٌّ مِن (بهجات،٢٠٠٠؛ علي،٢٠٠٦؛إيستربروكس Easterbrooks,2008؛ دياب،٢٠٠٩) عَلَى أنَّ إهْمَالَ ذوي الاحتِيَاجَاتِ الخَاصَّةِ يَزِيْد مِن تَفَاقُم المُشْكِلاتِ لَدَيْهِم، وأنَّ الاهْتِمَامَ بِهِم أصْبَحَ ضَرُوْرَةً يَجِبُ وَضْعَهَا فِي اِهْتِمَامَاتِ التَّرْبِيَةِ، حَيْثُ إنَّ التَّرْبِيَةَ لَهُم تُمَثِّلُ طَوْقَ النَّجَاةِ فَهِي التِّي تُمُدُّهم بِالمَعَارِفِ والمَهَارَاتِ والقِيَمِ التِّي تُهَذِبُ سُلُوكَهم وتَجْعَلهم قَادِرِين عَلى المُشَارَكَةِ الإيْجَابِيَّةِ فِي مُجْتَمَعاتِهِم.

ومِنْ هَذَا المُنْطَلَقِ التَّرْبَوِيّ ولِتَحْقِيْقِ تَعْلِيْمٍ مُتَمَيِّزٍ وبِنَاءِ أجْيَالٍ قَادِرَةٍ

عَلى التَّشَارُك والتَّوَاصُلِ فِي الْمُجْتَمَعِ جَاءَتْ فِكْرَةُ هَذا البَحْث مِنْ ضَرُوْرَةِ تَوَافُرِ مُعَلّمٍ عَصْرِيٍّ تَتَوافر فِيه جُمْلَةٌ مِن الكِفَايَاتِ التِّي تَعجزعَنْهَا البَرَامِج التَّقْلِيْدِيَّةِ لإِعْدَادِ مُعَلّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للفِئَاتِ الخَاصَّةِ ؛ حَتَى يَسْتَطِيْع القِيَامَ بِأدْوَارِه ومَهَامِه ومَسْئُولِيَّاته وقُدْرَتِه عَلَى اِسْتِيْعَابِ العَصْرِ المَعْلُومَاتِيّ مِنْ جِهَةٍ، وتَقَبُّله وإحْدَاثِ نَوَاتِج مُتوقَّعةٍ مع ذَوِي الفِئَاتِ الخَاصَّةِ. ومن ضِمن هَذِهِ الكِفَايَاتِ اِسْتِخْدَامِ أدَوَاتِ الجِيْلِ الثَّانِي مِن التَّعَلُّمِ الإلِكتِرُونِيّ ومِنْهَا شَبَكَة التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيّ (فيسبوك) وهو ما أوْصَت به كثير من الدراسات التربوية من ضَرُورَة تَدْرِيْبِ الطُّلاب المُعَلِّمِيْن عَلَى اِسْتِخْدَامِ شَبَكَاتِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ ضِمْن بَرَامِج الإعْدَادِ والتَّأهِيْلِ والتَّكْوِيْنِ المِهْنِيّ.

فعَنْ طَرِيْقِ اِسْتِخْدَامِ الطَّالِبِ المُعَلِّمِ لِشَبَكَةِ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيّ (فيسبوك) يَسْتَطِيْع أنْ يَتَفَاعَل فِي بِيْئَةٍ اِفْتِرَاضِيَّةٍ يُمْكِن التَّحَكُّمُ فِي مَعَالِمِهَا ومُكَوِّنَاتِهَا بِالصُّوْرَةِ التِّي تَسْمَح لَه فِيمَا بَعد فِي مُمَارَسَةِ عَمَلِهِ بِكَفَاءَةٍ وفَعَالِيَّةٍ. واسْتِجَابَة لِجُمْلَةِ المُقْتَرَحَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ التِّي نَجَمَتْ عَن نَتَائِج العَدِيْدِ مِن الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ التِّي اِسْتَهْدَفَت اِسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ (فيسبوك) فِي تَدْرِيْسِ المُقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ لتَحْقِيْق نَوَاتِج تَعْلِيْمِيَّةٍ مُخْتَلِفَةٍ كالتَّحْصِيْلِ الأكَادِيْمِيّ، ومَهَارَاتِ الاتِّصَالِ، والاتِّجَاهَاتِ، والقِيَمِ، مِثل دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِنْ (إنجليش ودانكان **English & Doncan,2008**)، و(هوفمان **Hoffman,2009**) تأتي الدعوة مستمرة من أجل تَفْعِيْل إعدادِ الطَّالِبِ المُعَلِّمِ لاسيما في ظِلّ مَطَالِب مُجْتَمَعٍ أصْبَحَ مُتَسَارِعًا مَعْلُومَاتِيًّا ومَعْرِفِيًّا الأمْر الذِّي يَقْتَضِي تَحْسِيْن جَوَانِب مَنْظُومَةِ التَّعْلِيْمِ الجَامِعِيّ التِّي

تَعْتَمَدْ عَلَى تَحْسِيْن جَوْدَةِ المُعَلِّمِ، وإيْجَادِ عِلاقَةٍ جَوْهَرِيَّةٍ بَيْنَ جَوْدَةِ المُعَلِّمِ والإنْجَازَات الأَكَادِيْمِيَّةِ التِّي يُحَقِّقهَا المُتَعَلِّمُون.

وَرُغْمِ الاهْتِمَامِ بالنَّواتِجِ الإيْجَابِيَّةِ التِّي تُحَقِّقهَا أدَوَاتُ الجِيْلِ الثَّانِي مِن ويب ٢,٠، وخُصُوصًا شَبَكَة التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك) فِي التَّحْصِيْلِ الأكَادِيْمِيِّ واكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ وتَنْمِيَةِ القِيَمِ والاتِّجَاهَاتِ، بالإضَافَةِ إلى وُجُودِ مُبَرِّرَاتٍ اجْتِمَاعِيَّةٍ ومِهْنِيَّةٍ وإبْدَاعِيَّةٍ ومَعْلُومَاتِيَّةٍ لاسْتِخْدَامِهَا فِي التَعْلِيْمِ والتَّعَلُّمِ كَما أوَضَح ذَلِكَ (تَقْرِيْر الإعْلامِ الاجْتِمَاعِيّ العَرَبِيّ، ٢٠١١) الصَّادِر عَن كُلِّيَّةِ دُبِي للإدَارَةِ الحُكُومِيَّةِ بِعُنْوَان "الإعْلاَم العَرَبِي والحَرَاكِ المَدَنِيّ : تَأْثِيْر فيسبوك وتويتر "، إلا أنَّ طُلابَ شُعْبَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ يُعَانُون ضَعْفًا مَلْحُوظًا فِي تَوْظِيْفِهِم للتُّكْنُولُوجْيَا بِصُورَةٍ وَظِيْفِيَّةٍ ومِهْنِيَّةٍ تتعَلَّق بِمُسْتَقبَلِهِم كَمُعَلِّمِيْن للفِئَاتِ الخَاصَّةِ وَهُو مَا يَتَّضِحُ مِنْ مُرَاجَعَةِ بَعْضِ الدِّرَاسَاتِ التِّي تَنَاوَلَتْ إعْدَادِهِم بِكُلِّيَّاتِ التَّرْبِيَةِ، والتِّي أرْجَعَتْ بَعْض مَظَاهِر الضَّعْفِ إلى عَدَدٍ مِن الأسْبَابِ مِن أهَمِّهَا الاعْتِمَادِ عَلَى الطَّرَائِق التَّقْلِيْدِيَّةِ فِي التَّدْرِيْس التِّي تَعْتَمَد عَلَى التَّلْقِيْن، وضَعْف تَوْظِيْفِ تُكْنُولُوجيَا التَّعْلِيْمِ والتَّعَلُّم. وإذَا كَان اِكْتِسَابُ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ والتَّمَكُّنُ مِنْهَا مِن الكِفَايَاتِ الضَّرُورِيَّةِ لِمُعَلِّمِ المُسْتَقبَلِ، فإنَّ هُنَاكَ جَانِبًا مُهِمًّا يَرْتَبِطُ ارْتِبَاطًا وَثِيْقًا بِعَمَلِيَّةِ اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْم بِصِفَةٍ عَامَّةٍ والمَفَاهِيْم اللُّغَوِيَّةِ بِصِفَةٍ خَاصَّةٍ وهو القِيَم الاجْتِمَاعِيَّة اللازم تَوَافرهَا فِي المُعَلِّم.

الجِيْلُ الثَّانِي ويْب ٢,٠ Web 2.0 :

عَرَّفَهُ (لين وراندي Lynn & Randy ,2010:5) بأنَّه حَلَقَاتٌ

اِجْتِمَاعِيَّةٌ بين الأَصْدِقَاءِ أو غَيْرِهم يَتَبَادَلُون فِيْهَا اِهْتِمَامَاتِهم المُشْتَرَكَة. بينما عَرَّفَهُ (كلوبفير وآخرون Klopfer et al ,2009:10) بأنه تِلكَ التُّكْنُولُوجِيَّات التِي بِهَا قَلِيْل مِن التَّعْقِيْدَاتِ وتُسْتَخْدَم كَأدَاةٍ تَدْرِيْسِيَّةٍ مِن خِلال المَوَاقِعِ التِي تَسْمَح للمُسْتَخْدِمِيْن بِأنْ يُمَارِسُوا عَدِيْداً مِنْ الأنْشِطَةِ مِثْل إضَافَةِ الإصْدَارَاتِ الشَّخْصِيَّةِ وتَبَادُلِ الصُّوَرِ والفِيديُوهَات. ويُقْصَد به فِي البَحْثِ الحَالِيّ مَوَاقِع إِلِكْتِرُونيَّة عَلَى شَبَكَةِ الإِنْتَرنت تُتِيْحث التَّوَاصُلِ بَيْن مُسْتَخدِمِيهَا فِي بِيْئَةِ مُجْتَمَعٍ افْتِرَاضِيّ وِفْقَاً لاهْتِمامَاتٍ مُشْتَرَكَةٍ وَعِلاقَاتِ انْتِمَاءٍ ومِنْهَا شَبكة فيسبوك.

وبُنِيَت فِكْرَةُ التَّعَلُّمِ الإِلكْتِرُونِيّ حَولَ فَلْسَفَةِ التَّعْلِيْمِ فِي أيِّ مَكَانٍ وأي زَمَانٍ، التِي تعني أنَّ المُتَعَلِّمَ يُمْكنُ أنْ يَحْصلَ عَلى المَوَادِ التَّعْلِيْمِيَّةِ مَتَى يَشَاء وأيْن يَشَاء. والتَّعَلُّمُ الإِليكتِرُونِيّ نِظَامٌ تَفَاعُلِيٌّ للتَّعْلِيْم مِن بُعد، يقدَّم للمُتَعَلِّمِ وِفْقًا للطَّلَبِ on demand، ويَعْتَمِدُ عَلَى بِيْئَةٍ إلِكتِرُونيَّةٍ رَقَمِيَّةٍ مُتَكَامِلَةٍ ؛ تَسْتَهْدِفُ بِنَاء المُقَرَّرَات وتَوْصِيلها بِوَاسطةِ الشَّبَكَاتِ الإلكتِرُونِيَّةِ والإِرْشَادِ والتَّوْجِيْهِ وإدَارَةِ المَصَادِرِ والعَمَلِيَّاتِ وتَقْوِيْمِهَا. ويَتَّفِقُ التربويون في أنَّ التَّعَلُّمَ القَائِمَ عَلَى الإنترنت يُسْهِمُ فِي مُسَاعَدَةِ المُتَعَلِّمِيْن عَلَى اِكْتِسَابِ المَفَاهِيْمِ، ويُنْظَرُ إلى المُتَعَلِّمِيْن فِي ضَوْئِهِ كأفراد ذوي نَشَاطٍ تَفَاعُلِيّ ؛ لأنَّهُ يَكُونُ بِدَافِعٍ مِن المُتَعَلِّمِيْن عَلَى عَكْسِ التَّعَلُّمِ فِي الفُصُولِ التَّقْلِيْدِيَّة.

أهَمِّيَّةُ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ الإلكْتِرُونِيَّةِ :

إنَّ التَّطَوُّرَات الدَّوْلِيةَ الحَاصِلَةَ قد فَرَضتْ على مُسْتَوَى جَمِيْعِ

الأصعدَةِ أن تعطَى الكَلِمَة الآن للتُّكْنُولُوجْيَا وما يَرْتَبِطُ بِهَا مِن وَسَائِلِ الاتّصَالِ والتَّوَاصُلِ، فالأوان أوانها والضَّرُورَةُ دَعَتْ إليْهَا أو رُبَّمَا فَرضتهَا مَعَ عَصْرِ السُّرْعَةِ، ولسنا ندري مَدَى عُمْرِ هذِه الطَّفْرَةِ قَبْل أن يصلَ العَقْلُ البَشَرِيُّ إلى مَا يَنسخهَا ويَجْعلهَا مُتَجَاوزةً. وتَنْضَامُ عِدَّةُ مُدْخَلاتٍ فِي سِيَاقِ الحَدِيْثِ عَن رَاهِنِيَّةِ التَعْلِيْمِ الرَّقَمِيّ فِي الوَطَنِ العَرَبِيِّ كَكُل ؛ أسمَاهَا الإطَار الزَّمَنِي الذي يوافق عَصر السُّرعَةِ على مستوى رَواجِ المَعلومةِ وامتلاكِ التقنيَةِ والحَاجَةِ إلى كَسبِ الوقتِ واختصارِ المسَافةِ. وقَاعدتها حاجة المُتعلّمِ إلى مواكبة التَّطورِ والتَّحرُّرِ من أنماط التَّعلمِ التقليدية البائدة التي تجعل بينه . داخل قاعةِ الدرس . وبين الواقعِ العمليّ هوة ما بين الأرضِ والسَّمَاءِ.

ويُشِيْرُ (الرَّحيوي، ٢٠١٥ : ٢١) إلى أن التَّدْبِيْرَ الرَّقمِيَّ أضْحَى حَاضِرًا ومكونًا في كلِّ زاويةٍ من زوايا المؤسساتِ التعليميَّةِ المُتقدمةِ التي يَقصدها المتعلم يوميا لقضاءِ بعض مآربِه، وهذا الانتشار الواسِع للتُّكنولوجيَا مع ما تُتيحه من ربحٍ للوقتِ ودقة في الخدمةِ وحضور في الموعد ألح على راهنيَّةِ التَّعليمِ الرَّقميّ وعلى تَحديثِ المُؤسَّسةِ التَّعلِيميَّة لتُسَايرَ العَصر وتُواكب التطور وتنخرط في إنتاج سِلعَةٍ بَشَرِيَّةٍ سُوقهَا رَائِج، ومن ثم صَار تعميم القاعات الإلكترونية الذكية بالمَدَارِس والجَامِعات وتَخْصِيص التَّربَويين الأكفاء لِتدبيرها أمرًا حتميًّا لا يَحتاج تأخيرًا ولا يستوجب من المُتدخّلين في تسيير أمورها توضيحًا وتَبريرًا.

ويَشْهَدُ العَصْرُ الحَالِيُّ اِهْتِمَامًا عَالمِيًّا بِتَحْقِيْقِ نَقْلَةٍ نَوْعِيَّةٍ فِي التَّعلُّمِ الإلِكتِرُونِيّ مِن خِلالِ تَوْفِيْرِ بِيْئَةٍ تَعْلِيْمِيَّةٍ تَعَلُّمِيَّةٍ تَجْذِبُ اهتِمَامِ الطُّلابِ

وتحاكي حَواسَهم المختلفة، وتُحَفزهم على التَّواصُلِ وتَبَادُلِ الخِبراتِ مَعَ الأقْرَانِ، وإتْقَان المَهَارَاتِ واتِّبَاع طَرَائِق مُبْتَكَرَةٍ فِي حَلِّ المُشْكِلاتِ وتَشْجِيْعِهِم عَلى التَّعَلُّمِ الذَّاتِيّ، ونَتِيْجَة لِذَلِكَ انتَشَرَتْ مَدَارِس وَجَامِعَات جَدِيْدَةٌ أطْلِقَ عَليهَا المَدارس والجَامِعَات الافْتِرَاضِيَّة، وهذه المدارس والجامِعات اعتمدت في نظامها التَّعلِيميّ على أدَواتِ الجِيل الثَّانِي من التَّعلُّم الإلكترونِي المَعروف بـ ويب ٢,٠ وتتبنى التعلم الذاتي القائم على الإنترنت في تَدْرِيْسِ مُقَرَّرَاتِهَا التَّعْلِيْمِيَّةِ مِن خِلال شَبكاتِ التَّواصُلِ الاجْتِماعِيّ والهَاتِفِ التَّعلِيميّ. وتُعدُّ شَبكاتُ التَّواصُلِ الاجتِماعيّ كإحدى أدواتِ الجيل الثَّاني من الويب ٢,٠ تعليمًا جماهيريا يقوم على فلسَفَةٍ تُؤَكِّدُ حَقَّ الأفرادِ في الوُصُولِ إلى الفُرَصِ التَّعْلِيميَّةِ المُتَاحَةِ بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات لا يتقيد بوقت أو بفئة من المتعلمين.

ولقد عَدَّد كَثِيْرٌ مِن الدِّرَاسَاتِ والبُحُوثِ التَّرْبَوِيَّةِ المُمَيِّزَات التَّعْلِيْمِيَّةَ التِّي تُحَقِّقُهَا شَبكَات التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ ومِنْهَا شَبَكَة الفيسبوك مثل كل مِن (هال **Hall,2009**)،و (لين وراندي **Lynn&Randy2010**) وغيرهم، ويُمكن إيجَازُها فِي النِّقَاطِ الآتِيَةِ :

- تَوفير مُناخٍ للحوارِ يُمْكِن من خلالِهِ تَبَادُل الآراء والمقترحاتِ ووجهَاتِ النَّظَرِ.
- استِخْدَام الوَسَائِطِ المُتَعَدِّدَةِ بِشَكْلٍ مُكَثَّفٍ لِدَعْمِ التَّعَلُّمِ بِوَاسِطَةِ الاكتِشَافِ والتَّعَلُّمِ الذَّاتي.
- جَعل آفاقِ التَّعَلُّمِ مَفْتُوحَة وغير مُحَدَّدةٍ بِمَكَانٍ أو زَمَانٍ ممَّا يُهيئ للمتعلم

جوًا من التَّحْفِيْزِ والتَّحَدي والإثارة الفكرية.

. تَنْظِيم وإقَامَة وتَوطِيد العِلاقَاتِ بين الأشخاصِ في المُجْتَمعَاتِ الرَّقميَّةِ والافتِراضِيَّة، حيث تُسَاعِدُ تلك الشَّبَكاتُ الاجتِمَاعيَّةُ الأفرادَ على إقَامةِ وتَدْعيمِ العلاقاتِ مَع الآخَرِين في الدّولِ والأمَاكنِ المُخْتلفَةِ فِي العَالمِ بِطريقةٍ إليكترونيَّةٍ وافتِراضِيَّةٍ.

. إتَاحَة المَزِيد من السَّيطرةِ للمتَعلمِ على عَمليَّةِ وإجرَاءَاتِ تَعلُّمِهِ وتَشجِيعِهِ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّعَلمِ.

. نقل المَلَفاتِ التي تَشتملُ على نصوصٍ وبرامج وصُورٍ وأصْواتٍ بين الطُّلابِ.

. تَشجيع المُتعَلمين على رَصْدِ أفْكارِهم وتَسْجيلها بصفةٍ مُستَمرةٍ ومُنَاقَشتها وتَسجيل التَّعليقاتِ عليها.

. التَّعلُّم المَعرِفي، ومَا وَراء المَعرِفي: يسهم الفيسبوك وفقاً لنتائج عدد من الدِّراسات والبُحوث المرتبطة، فِي تَدعِيم عمليّاتِ التَّعَلُّمِ المَعرِفي وما وراء المَعرِفي بالضَّرورة، إذ أنَّ الخَصَائصَ والتَّجمُّعات والكِيَانَات الرَّقميَّةَ، والتَّفَاعُلات الاجتِمَاعيَّة على الفيسبوك تُسهم في تَدعيمِ تلك الأنماطِ من التَّعلُّمِ.

ويَتِمُّ تَصنِيفُ التَّعلُّمِ الإلكتِرُونِيّ من خِلالِ اسْتِخدَامِ شَبكة التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ فيسبوك إلى نَوعَين أسَاسِيين ؛ التَّعلِيم المُتَزامِن Synchronous Education، والتَّعلِيمِ غير المُتَزَامِن Asynchronous Education، والتَّعلِيمِ المُتزَامِنِ يطلق عليه التَّعلِيم الآنِي لأنه يَعتمدُ على

التَّعلِيم بشكل متزامن، حَيث يَقُوم جَميعُ المُشتَرِكِين في الصَّفِّ بالاتِّصالِ في مَوعدٍ زمنيٍّ واحدٍ، ويقوم المعلمُ بالتَّفاعلِ مع الطُّلاب بشكلٍ مباشرٍ، كما يَستطيعُ جميعُ الطُّلاب التَّفاعل مع بعضهم البَعض بِشكلٍ مُباشرٍ أيضا، ويتضمن هذا النمط من التَّعليمِ المؤتمرات التَّفَاعُلية المشتركة بالصوت والصَّورة والشَّاشَاتِ المُشتركةِ واللَّوحاتِ..

أما التَّعليمُ غير المُتزامنِ فهو تَعليمٌ لا يعتَمد فيه الطُّلابُ على الاتِّصالِ في نفسِ الموعد الزمني ولا يعتمد هذا النمط من التَّعليمِ على الخطِّ المُباشِرِ ولكن باستِخدامِ البَرِيدِ الإلكترونيّ، أو الوصُول عن بعد إلى قَاعدة بيانات في أماكن بَعيدةٍ وفي أي وقتٍ، ويتم تقديمُ المعلوماتِ عن طَريقِ الشَّبكة بِحيث يتلقاها شَخص واحد أو صَفٍ كَاملٍ في وقتٍ لاحقٍ مُناسبٍ لكلٍّ منهم عَلى حدة.

المُبَرِّرَاتُ التَّرْبَوِيَّةُ لِاسْتِخْدَامِ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ (فيسبوك):

أصْبحَتْ الشَّبكةُ الاجتماعيَّةُ الإلكترونيَّةُ في العَصرِ الرَّاهنِ ضرورةً تربويةً لا يُمْكِن الاسْتِغناءُ عَنْهَا، وهناك عِدَّة مُبرراتٍ تربويَّةٍ يُمكن مِن خلال سردِها تَحديد الأهميَّةِ التَّربويَّةِ لاسْتخدامِ شبكةِ التَّواصُل الاجتِماعيّ (فيسبوك) وهذه المُبررات اجتماعية وإبداعية وتعليمية يمكن توصيفها على النحو الآتي :

- **مُبَرِّرٌ اجْتماعِيٌّ** : حيث أصبحت ثقافة الشبكة الاجتماعية مؤشرا للتقدم عند المجتمعات أو الأفراد، فمؤسسات المجتمع المتميزة أصبحَت تنظر إلى هذه الثَّقافَةِ كمؤشرٍ للكفاءَةِ.

- **مُبرِّرٌ إبداعيٌّ** : تحفز شَبكَات التَّوَاصُل الاجتِمَاعِيّ المُستَخدِمِين للإبداع بما توفره لهم من نماذج وآليات تنفيذٍ وإمكاناتٍ للتعديل والتَّغيير والتَّقويم.
- **مُبَررُ الاحتِياجَاتِ الخَاصَّةِ** : يَجِدُ ذوو الاحتياجاتِ الخاصَّةِ والموهوبون في الشبكة الاجتماعية ما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم واهتِمَاماتِهم الخَاصَّة.
- **مُبررٌ تعليميٌّ** : تعد الشَّبكةُ الاجتماعيَّةُ الإلكترونيَّةُ فعالةً فِي المَجَالِ التَّعْلِيْمِيّ بِما تُقَدِّمُه مِن أنْمَاطِ تَدْرِيْسٍ ومَنَاهِجِ دِرَاسيَّة إلكترونيَّة. (كلية دبي للإدارة الحكومية، ٢٠١١).

وإذا كَانتْ هناك مُبَرِّراتٌ تربويَّةٌ لاستخدامِ شبكةِ الفيسبوك في التَّعلِيم والتَّعلُّمِ فَإنَّ الهدفَ الأولَ من إعدادِ مُعلمِ المُستَقبلِ هو مُساعدته على امتِلاكِ الكِفَايَاتِ المِهنيَّةِ اللازِمةِ لمُمَارسَةِ أدوَارِه المُستقبليَّةِ بدرجة عالية من الفاعليَّةِ والإتقان، كما أنَّ عدم توافر المُعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجعِ نتاجات التَّعلم،وخاصَّة وأنَّ واقعنا يشهَدُ تَطورًا علمِيّا وتِكنولوجيًّا مُتسارعًا حَيْث نَلمِسُ هذا التَّطَوُّر والتغير في جميع مساراتِ الحيَاةِ وعلى جميع الأصْعدةِ ولاسيما في مجالِ التَّعلِيم الذي يعد العَمُود الفِقْرِيَّ للمُجْتَمَعِ الذِّي يَطْمَحُ لأنْ يَصِلَ ويَلحقَ بِرَكْبِ الحَضَارَةِ.

وأكد كثير من خبراء التعليم أنه من الضَّروريّ لمُعَلِّم ذَوِي الفِئَاتِ الخاصَّةِ أنْ يَكُونَ قَادِرًا عَلَى بِنَاءِ طَرَائِقِ مُتَفَرِّدَةٍ تَتَّصِفُ بِالمُرُونَةِ والتَّنَوُّعِ، وتَسمَحُ بِخَلْقِ مَسَاحَاتٍ مِن الدِّفء والأمانِ والتَّسَامُحِ بَيْنه وبَيْن المُتَعَلِّمِيْن، والتُّكْنُولُوجْيَا الحَدِيْثَةُ وتِقْنِيَاتُ التَّعَلُّمِ المُعَاصِرَة تَسْمَح جَمِيْعها بِتَحْقِيْق

وتَحسِين العِلاقَةِ الإيجَابيَّةِ بين المعلِّمِ والتلاميذ، وتَنْمِيَةِ قُدرات هؤلاء عَلَى التَّكَيُّفِ الاجْتِمَاعِيّ واكْتِسَابِ مَهَارَاتِ المَعِيْشَةِ والعَادَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ السَّلِيْمَةِ حيث يبدي كثير من ذوي الفِئاتِ الخاصة ارتياحًا لاستخدام التّكنولوجيا ؛ لأن بعضهم يخجلُ من طرحِ الأسئلَةِ ومن التَّعبيرِ عن آرائهم تجاه بعضِ الأمورِ والقضَايا، وهذه الشَّبكات الإلكترونية تشعرهم بالهدوءِ والأمانِ.

تَطْبِيْقَاتُ اِسْتِخْدَام شَبَكَةِ التَّوَاصُلِ الاجْتِمَاعِيِّ فِي تَعَلُّم اللُّغَةِ وتَعْلِيْمِهَا:

لَمْ تَعُد شَبَكَاتُ التَّواصُلِ الاجتماعي ترفًا إلكترونيًّا لِهُواةِ الحَاسِبِ حَولَ العَالمِ بل هي وسيلةٌ عَصْرِيَّةٌ للتَّرَاسُلِ، وتَبَادُلِ الأفكَار والآراءِ، وبِنَاءِ المَفَاهِيْمِ، واكْتِسَابِ الخِبْرَاتِ المُتَنَوِّعَةِ، ومُتَابَعَةِ الأخْبَارِ والمَعْلُومَاتِ والإفادة من البَحْثِ العِلمِيّ، ولعل اشتمالِ شَبَكَةِ التَّواصُلِ الاجتماعي (فيسبوك) على خواصٍ إليكترونيةٍ فائقةٍ مثل مَلفاتِ النُّصُوصِ ومَلَفَّاتِ الصُّورِ والرُّسومِ والأصواتِ والفيديو جَعَلَهَا أكثر استخدامًا وتأثيرًا في مَجَالِ التَّعْلِيْمِ لما تضمنه من جذبِ المستخدمِ للتعلُّمِ بيسرٍ وسهولةٍ وإثاره دوافعه للتعلم بطرائق شائقة مثيرة، بالإضَافةِ إلى أن الشَّبَكَةَ مَكَّنَتْ المُسْتَخْدِمَ من الوُصولِ إلى خبراتٍ وتَجَارب تَعْلِيْمِيَّةٍ يَصْعُب الوُصُول إليها بِطُرُقٍ أخرى.

ويشير (عبود و آخران،٢٠٠٨ : ٢٧٧) إلى أنَّ قُوَّةَ اِسْتِخْدَامِ شَبَكَاتِ التَّواصُلِ الاجْتِماعِيّ تَكْمُنُ فِي قُدْرَتِهَا عَلَى الرَّبْطِ بَيْن الأشْخَاصِ عبر مسافَاتٍ هَائِلَةٍ وبين مَصَادِر مَعلُومَاتِيَّةٍ مُتَبَاينةٍ، فاسْتِخدام تُكنولُوجيَا

الشَّبكاتِ الاجتِماعيَّةِ الإلكترونيَّة تزيد من فُرصِ التَّعلُّمِ وتمتد بها إلى أبعد من نطاقِ المَدارسِ التَّقلِيدِيَّة وهذا أبرز ما يميزُ التَّعْليم الافتِراضِيّ المُعاصِر.

واقتنَعَ كثيرون بعدمِ قُدرةِ المَناهِجِ الجَامِعيَّة التَّقليديَّة على مُلاحقةِ التَّطوُّرَاتِ والتغيرات السَّريعَة في المَعرفَةِ، بالإضَافةِ إلى اقتِناعِهم بِصُعوبةِ تَطبِيقِ مبَادِئ التَّعلُّمِ الفَعَّالِ في البيئةِ الصفيَّةِ بوضعِها الحَالي، وعجز الأنظمة التعليمية القائمة عن تَحقِيقِ معايير الجودةِ في التَّعليمِ، وضرورة البَحث عن نمطٍ تعليميّ جديدٍ يقدّمُ نَوْعًا جَديدًا من الثَّقَافَةِ هي الثَّقَافة الإليكترونيَّة التي تؤدي إلى نشاطِ المتعلم وفَعاليته في تَعلُّمِ المادَّةِ العِلميَّةِ.

وتَقُومُ العلاقَةِ بَيْن شَبَكَاتِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ والتَّعَلُّمِ اللُّغَوِيّ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِن الأسسِ مِنْهَا أنُّه يُشَكِّلُ احتِيَاجِ المُتَعَلِّمِ للمَعْلُومَةِ أساس سَعْيِهِ للمُشَارَكِةِ فِي التَّفَاعُلِ اللُّغَوِيّ الاجْتِمَاعِيّ. بالإضافة إلى أنَّ الاتّصَالُ اللُّغَوِيُّ بَيْن المُتَعَلِّمِيْن فِي الجَامِعَةِ كَان أسَاسَ إنْشَاءِ أوَّل شَبَكَةٍ اِجْتِمَاعِيَّةٍ عَلَى الإنْترنت. كما أنَّ الاسْتِغلال الأمثَلُ للشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ فِي مَجَالِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ يَتَمَثَّلُ فِي التَّدْرِيْبِ عَلَى مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ والكِتَابَةِ الإلكترُونيَّةِ. (رحومة،٢٠٠٨: ٤٦ ؛هياء و طيب، ٢٠١٠ : ٨٣٨؛ عطوة، ٢٠١١ : ٢٣).

ونَظَرًا لارْتِبَاطِ اللُّغَةِ بِتِقْنِيَاتِ الحَاسُوبِ والإنترنت ظهر ما يعرف بعلم اللُّغَةِ الإِلِكْترُونِيّ وهو عبارة عن استخدام تقنية المَعلُوماتِ والاتِّصالاتِ في ضوءِ ما تسمح به القَوانين والأنظمةُ الريَاضيَّة التي يعتمدها الحَاسوب (المسمى بالبَرمجة) لبناء مُحتَوى لُغويٍّ رَصين؛ لغرض تعلم اللغات أو تقرير بعض الحَقائقِ العِلميَّةِ اللُّغويَّةِ أو تغييرها، أو تقريرها أو تطويرها، أو ربطها بواقع العصر؛ من أجل تعليم اللغة أو تصحيحها، أو استخدامها في مجال

التَّرجمة الآليَّة، أو برمجة التعليم الذاتي للغةِ العَربيَّةِ عن طريق التَّصحِيحِ اللُّغَويّ.

ومن التَّطْبِيْقَات المُرْتَبِطَةِ باللُّغَةِ واكتِسَابِ المَفَاهِيْمِ اللُّغَوِيَّةِ يمكن تحديد المشاهد والممارسات التي يمكن استخدام أدوات الجيل الثاني من خلالها :

. تَجمع شبكة التواصل الاجتماعي (فيسبوك) بين اللُّغةِ الصَّوتيَّةِ واللُّغَةِ المكتوبة ؛ ففيها الشَّفرة الصوتية وإمكانية عَرضِها وتَسْجيلها واستِعادتها في أية لحظةٍ.

. تجمع شبكة التَّواصلِ الاجْتماعيّ (فيسبوك) بين التَّعلم الإرادِيّ والتَّعلمِ اللاإراديّ، ذلك من خِلال اكتسابِ المَفاهِيم اللُّغَويَّةِ بشكلٍ قَصديّ وموجهٍ عن طريقِ الأنْشِطَةِ والمَهامِ الإلكترونيَّةِ المُرتَبطة بالمُقَرَّرِ الجَامِعِي، وكَذلك عن طَريقِ تعلُّمِ لغةِ الحاسبِ الآليّ وتقنياتِ الشَّبكةِ الاجتمَاعيَّةِ الإليكترونيَّةِ عن طريقِ المُمَارسَةِ والتَّمرينِ المُستمرِ.

. أصبَحتْ شبكةُ التَّواصُلِ الاجتماعيّ بوصفها إحدَى تقنياتِ الجيلِ الثانِي من التعلم الإليكتروني أداة من أدواتِ اللُّغةِ ودِرَاسَتِها وتَحليلها خَاصة بعد ظُهُورِ اللِّسانيَّات الحاسُوبية والتطورات التي حدثت لها.

ولاشكَّ أنَّ هناكَ عَناصرَ رئيسةً جَامعةً بين كلٍّ من اللغةِ الإنسانيَّةِ ولغَة شَبكةِ التَّواصُلِ الاجْتِمَاعِيّ تَتلَخَّصُ فِي مِحوريَّة العَامل الإنْسَانِيّ في مَجاليهما، وتوافر الخَاصِّيَّة الاتِّصَالِيَّةِ حيث تُعد الوَظِيفة الاتِّصَاليَّةُ من أهَمّ أهْدَافِ النَّشَاطِ اللُّغَوِيّ فِي الوَقْتِ الذّي تُعَد فِيه نُظُمُ الاتِّصَالاتِ شقًّا أسَاسِيًّا لنُظُمِ الحَوَاسِيب. كذلك التَّعَامُل الرَّمْزِيّ، بحيث يتم التَّعَامُلُ اللُّغَوِيُّ

أو الحَاسُوبِيُّ أسَاسًا عَلى أبْجَدِيَّةٍ مِن الرُّمُوزِ الأوَّلِيَّةِ المُتَّفق عَليهَا وتستخدم هذه الرموز الأولية لتكوينِ رموزٍ مركبة خلال سلسلةٍ مُتدرّجَةٍ من عَملياتِ التّركيب التّي تَتسمُ عادةً بالخَطِّيَّةِ، أيضا من نقاطِ الاتّفاقِ بين اللُّغةِ الإنسَانيَّةِ واللُّغةِ الإلكترونيَّةِ التَّشَابُه البنيوي بين مَنظُومَةِ اللُّغَةِ ومنظُومةِ الحَاسِبِ.

أدوَاتُ الجِيْلِ الثَّانِي للتَّعَلُّم الإلكتِرُونِيِّ و تَنْمِيَةُ القِيَم :

تَفرضُ الآن التَّطوراتُ المُجتمعيةُ والتُّكنولُوجيَّةُ، والوسَائلُ والأدَواتُ الرَّقمية والمَعلوماتيَّة نفسها في كافَّةِ مجالاتِ الحَياةِ المعاصِرةِ، والتي من بينها مجالي التعليم والاتصال، وقد صَاحبَ استخدام تلك التكنولوجيَّاتِ الحديثة تغيير وتأثير واضح، في منظومة القيم والممارسات والسُّلوكيَّات للأفرادِ والمُجتَمَعات أثناء التَّعامُلِ من خِلال، أو بسبب تَوظِيفِ تلك التُّكنولوجيَّاتِ الحَديثَةِ في كافَّةِ المَجَالاتِ، والتي يعد الاستِخدام الرَّئيس مِن بينها هو الاتِّصَال والتَّواصُل الإعلامِي.

ويزداد هذا التَّغير في القِيمِ والأخلاقيَّاتِ بِالطَّبع كلَّمَا ازداد عَدد الأفرادِ، أو المَجموعات التي تَستخدمُ تلك التُّكنُولوجيَّات الحَديثة، وتطبيقاتها في أغرَاضِ الإعلام، والاتِّصَالِ والتَّعلِيمِ وغيرها.

ولَقَدْ أصْبَح تَعلِيمِ القيمِ وتَدرِيسها وتَنميتها وَاجبًا ينبغي الاهتِمام بها وتحمل مَسئولياتها الجسيمة وَمقصد كل من يعمل على تَربيةِ أبنائِه وطلبتِه عليها، ونقطة البدايةِ تكون بالمعلم الرَّكيزة الرَّئيسة في غرسِ وتَنميةِ القِيمِ وتعزيزها لاسيما حينما تَرتبط القيم بالتعامل مع ذوي الاحتياجَاتِ الخاصَّةِ

؛ لكونِه القُدوَةَ الصَّالحَةَ لمن يربيهم، فلا يرون من سلوكه إلا حبًّا وعطفًا وخيرا، ولا يسمعون من حديثه إلا الصِّدق والعَدل والبر. ولَقَد أصبحتْ القيمُ الاجتِماعيَّةُ من الضَّروراتِ اللازمة للتَّربيةِ بمؤسساتها المُختلفةِ وخاصة في التَّعاملِ مع الفئاتِ التي تسهم القيم في تدعيمها وتعليمها، وتُشيرُ نَتائج الدِراسَاتِ المعاصرة إلى أن أبرز الأمور التي يتفق بشأنها علماء التَّربية والباحثين فيها هو دور المُعلمِ وخطورة تأثيرِه في نَجاحِ عملية إكساب الطلاب القيم الاجتماعيَّة الضَّروريَّة واللازمة.

كَمَا يُؤَكِّدُ (فينكس، ١٩٨٦ : ١٠٦) عَلى أنَّ المنهجَ التَّربويَّ السَّلِيم لا يتمثل بالدُّروس والموضوعات التي يحفظها الطُّلابُ أو المُقرَّرَات الدِّراسيَّة التي يجتازها الطَّالبُ الجامِعيُّ فحسب، ولكن بما يقدمه هذا المنهج للطلاب من قيمٍ اجتماعيَّةٍ ومُثُلٍ حياتيَّةٍ تتضمنها تلك المُقَرَّرات. وبالنِّسبةِ لمُقرَّرِ طُرقِ تَدريسِ اللُّغةِ العربيَّةِ للفئاتِ الخَاصَّةِ فيعتبر وسيلةً لِتحقيقِ هذه القيم والتَّمكُّن مِن تمثلها لدى الطُّلابِ، وبهذا يلتقي في تَدرِيسِ هذا المقرر البِنَاء القيمي للطَّالب المعلم مع البناءِ القيمي للمُجتمعِ المُستهدفِ، وتتسق أيضا الحياة الفردية المِهنيَّة لهم مع الحَياةِ الاجتمَاعيَّةِ لذوي الاحتياجات الخَاصَّةِ.

وتَضْمِينُ القِيم داخل المُقررات الدِّرَاسيَّةِ تدخل ضمن مَنظُومةِ التَّعلِيمِ المُوجّه بالقيمِ **Value-oriented Education** وهو تَعليم يتَّجه في مَضمونِه وطرائق تعليمِه إلى غَرسِ قِيمِ التَّسَامُحِ وقُبول الآخر والعَدلِ وكلِّ الفَضَائلِ النَّبِيلةِ، ولقد أصبحَ هذا النَّوعُ من التَّعليم أكثر قبولا في العالم المعاصر تحت وطأةِ العولمةِ، وثقَافةِ الاستِهلاكِ، وانتشارِ الفرديَّةِ والعنفِ

ومظاهرِ عدم التَّسَامُحِ بين الشُّعوبِ. ويَميل التَّعليمُ الموجَّهُ بالقيَمِ إلى التَّركيزِ على تَكوينِ المُقَرَّراتِ الدِّرَاسيَّة في ضوء توجيه قيمي أخلاقي، وكذلك تكوين المُدرِّسين وإعدَادهم قيميًّا وأخلاقيًّا وتطوير أساليب تَدريسيَّةٍ تُوجِّه التَّلاميذ إلى اكتسَابِ القيم الاجتِماعيَّة.

وربما يَكونُ تَدريسُ القيمِ الاجتمَاعيَّةِ من خلال شَبكةِ التَّواصلِ الاجتمَاعيّ فيسبوك أحد الآليات المهمة في التَّكْوينِ الأخلاقيّ الاجتماعيّ للطَّالِبِ المُعلِّمِ الذِّي يُعدُّ لمَهَمةِ التَّدريسِ، وهذه الآلية تفيد تضمين بعض الأنشطة التي تتعلق بالقيم الاجتماعيَّة وأبعادها على نحو مباشر ويرتبط بالمُحتَوى التَّعلِيمي الذي يَدرسه الطُّلابُ، وبحيث تُصبحُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ مُحمَّلةً بالمَضامِين القِيميَّة الاجتماعيَّة للتَّعامُلِ مع ذَوي الاحتِياجاتِ الخَاصَّة. والتَّصْمِيْمُ المُعَاصِرُ لِفَضَاءَاتِ التَّعَلُّمِ الإليكْترُونِيّ يُبْنَى عَلَى الفَلْسَفَةِ التَّعْلِيْمِيَّةِ القَائِمَةِ عَلَى التَّعَلُّمِ الاجْتِمَاعِيّ النَّشِطِ، وتُفِيْد بِأنَّ الوَسَائِلَ البَصَرِيَّةَ الجَذَّابَةَ قَدْ تُشَجع عَلَى التَّفَاعُلِ الطُّلابِيّ وتُوَفِّرُ فُرَصًا للمُمَارَسَةِ الجَمَاعِيَّةِ لاكْتِسَابِ القِيَمِ وتُحَسِّنُ مِن التَّعلُّمِ الوِجْدَانِيّ، وهذه الوسائِطُ البَصَرِيَّةُ مِنْ شَأنِهَا تُحَسِّن وتُسَاعِدُ عَلى تَنْمِيَةِ الجَانِبِ القِيمِيّ لَدَى المُتَعَلِّمِ.

الفصل السابع

اللغة العربية في المؤسسات الجامعية

أهمية اللغة ووظيفتها:

للغة بصفة عامة وظائف مهمة رصدها العلماء واللغويون والباحثون دون التفرقة بين اللغة المكتوبة، أو المسموعة، أو المنطوقة، حيث إن هذه الاعتبارات الثلاثة تؤدي وظيفة واحدة هي التفاهم بين أفراد المجتمع الواحد. ولا ريب في أن وجود عدة لغات وقت التنزيل بدا لنا فضل العربية، وشرفها على سائر اللغات، وتكريم الله بالاختيار كلغة لكتابه الأخير ﴿ إنا جعلناه قرآنا عربياً لعلكم تعقلون﴾.

وإذا كانت الكتب والدراسات والأدبيات اللغوية أسهبت في الحديث عن أهمية ووظيفة اللغة وتعدد مناحي استخداماتها، فيمكن أن نحدد أهمية ووظيفة اللغة في مظهرين اثنين؛ الفردي والاجتماعي،ولعل هذا التقسيم يتفق مع ما يسمى بالكفاءة اللغوية التي سيأتي الحديث عنها بالتفصيل في الفصل الثاني. فأما على المستوى الفردي ،فاللغة تسهم في إخراج الفكرة من ذهن صاحبها إلى عالم الإدراك الخارجي، فتترجمها إلى صورة بارزة ذات كيان ومعالم. فالإنسان تجول في خاطره مجموعة من الأفكار والمعاني تظل كامنة إلى أن يقدمها في صورة مكتوبة، أو منطوقة، ويستطيع أن يصور ويجسد بذلك مشاعره واتجاهاته المختلفة. واللغة بذلك تعد أداة للفكر

ووسيلة للتعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار ، وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس.

اللغة والتفكير:

يرى أصحاب النظرة الفكرية للغة أن اللغة نظام لاكتساب العادات، ويكتسب الفرد من خلالها الخبرة عن طريق التجربة ،وأن آليات الذهن اللغوية تعتبر مدخلاً عاماً لفهم طبيعة عمل الآليات الأخرى كالإدراك البصري والحدث.

ويرى (فندريس) أن اللغة في بعض الأحيان تستطيع أن تعدل من العقلية وتنظمها، فعادة وضع العقل في مكان بعينه دائماً يمكن أن تؤدي إلى صورة خاصة في التفكير، وأن يكون لها أثر في طرق الاستدلال. ويؤكد فندريس أن اللغة إذا كانت مرنة وخفيفة ومقتصرة على الحد الأدنى من القواعد النحوية سمحت للفكرة بالظهور في وضوح تام وأتاحت لها حرية الحركة.(عبد الغفار هلال،١٩٨٣) .

وتبرز أهمية اللغة في علاقتها بالفكر والتفكير ، حيث إن هناك علاقة وطيدة ومباشرة بين اللغة والفكر تتضح لنا ما أن نربط بين تجريدية الفكر وحقيقة أن اللغة نظام يعمل على مستوى المفاهيم والمجردات من مقولات وعلاقات وسمات، كما أن اللغة وسيلة لإدراك ظواهر ثنائية مثل الزمان والمكان ؛حيث إنها تعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل، والتوقف والاستئناف والاستمرار.

وفي إطار العلاقة التبادلية بين اللغة والفكر تبدو العلاقة التبادلية في

أوضح صورها، فكما يسمو الفكر بلغته، يمكن للغة أن تسمو بفكر صاحبها، ويشهد تاريخ الفكر الإنساني أن اللغة كانت أشد الأسلحة الأيديولوجية ضراوة،وهي الوسيلة والأداة القوية في السيطرة على الفكر.

وعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات، واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم، ثم يصب ناتج كل هذه العمليات عندما تمده اللغة بالرموز التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار.(محمود الناقة،٢٠٠١) .

ويرى هيمبولدت أن اللغة هي التي تحدد الفكر ،وأن الاثنين متلازمان، بل إنه يذهب إلى حد القول بأن اللغة هي الفكر. ويقول في هذا: "إن اللغة هي العضو الأساسي للفكر ، فالفكر واللغة هما شئ واحد وغير قابلين للانفصال" . ويرى (سابير) من جهته شيئاً مماثلاً إلى حد كبير بقوله: "إن تشكيل الفكر من دون اللغة أمر مستحيل " ، مضيفاً أن " الشعور الذي يساور الكثيرين بأنه يمكن التفكير أو التعليل من دون اللغة أمر وهمي " .

ثم يأتي (وورف) ويطرح وجهة نظره في موضوع وظيفة اللغة في التفكير بقوله " إن النظام اللغوي لكل لغة ليس مجرد أداة تستخدم لإعادة التعبير عن الأفكار ، بل إنه المشكل للأفكار والمرشد للنشاط الذهني للفرد، ولتحليل انطباعاته ولتركيب المخزون الذهني" .

لذا أصبح من الواضح لنا بشكل مطرد أن الحديث عن التفكير مع تجاهل اللغة يفتقد كثيراً إلى التوازن نظراً لأن الألفاظ ليست فقط ذات

أهمية قصوى في تعلم المفاهيم ولكنها أيضاً الوسط أو القناة الموصلة لجميع أنواع التفكير.

وقد قدم عالم النفس فيجوتسكي Vygotsky أفضل تحليل مستنير للتفاعل بين اللغة والتفكير في كتابه (التفكير واللغة) عام ١٩٦٢، حيث يرى أن للغة وظيفتين لهما نفس المستوى من الأهمية ،أولهما الاتصال الخارجي، والثانية التحكم الداخلي بأفكاره الداخلية. ولقد بسط العلماء العلاقة بين اللغة والتفكير مثل سابير و هكتر هامرلي و بارلي ماكلافن ، حيث إن المعاني غير محددة وغير ثابتة وفي حالة تشكل دائماً تكون مبهمة مختلطة بغيرها حتى إذا جاء اللفظ عمد إلى تحليل المعاني وتصنيفها، ومن ثم تحديدها وتثبيتها.

ونقرب لهذا مثلاً من اللغة العربية ، فالإيمان معنى كامن في النفس نحس به ونستشعره دون أن نقوى على تحديده، فإذا عبرنا عنه بالألفاظ ميزنا الإيمان عن الإسلام عن التقوى عن الإحسان، وقلنا أن الإيمان ما اعتقده القلب وصدقته الجوارح.

وتؤكد النظريات اللغوية الحديثة والمعاصرة على أهمية ووظيفة اللغة ، وما تقوم به اللغة من أدوار تسهم في تنمية تفكير الفرد وإدراكه ووعيه، ومن هذه النظريات ما يلي:

١. النحو التوليدي التحويلي
٢. الرابط العاملي
٣. النحو الوظيفي,
٤. النحو العلائقي.
٥. النحو المقولي.
٦. نحو شبكات الانتقال المعززة.
٧. نحو بنية الجملة المعتمدة على الرأس.
٨. النحو الترابطي

التفكير على خريطة مناهج تعليم اللغة:

نعيش الآن في عصر تتسارع فيه المعلومات، بل وتتصارع في ظل ما وصلنا إليه من تقدم تكنولوجي وثورة معرفية، آخذة في الازدياد بحكم المستجدات التي طرأت على ما عندنا من علم ومعرفة والتغيرات المستمرة في حياتنا ، وما يتبعها من تجديد وتطوير في أسلوب حياتنا ، وغاياتنا منها في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها من ميادين الحياة الأخرى .

ونحن لم نصل . في عصرنا الحاضر . إلى ما وصلنا إليه من تقدم علمي وتكنولوجي إلا بواسطة القيام بعمليات التطوير والتجديد والإبداع والابتكار، وسيكون المجال أكثر انفتاحا على مصراعيه للتجديد والإبداع طالما أطلقنا لعقولنا مجال التفكير .

وقد جاء الاهتمام بتنمية التفكير بصفة عامة سواء من جانب واضعي المناهج ،أو من خلال توصيات المؤتمرات التي اهتمت بتنمية التفكير في المناهج الدراسية؛حيث مساعدة الأفراد الذين لا يمتلكون أية مهارات أو بعض مهارات التفكير المرغوب على اكتساب هذه المهارات،ومساعدة الذين يمتلكون عدداً من مهارات التفكير ولكن بقدر بسيط على إثراء تعلمهم وتعميق هذه المهارات كماً وكيفاً ، كاستجابة طبيعية لما يفرضه الواقع الذي يعيشه الإنسان متمثلاً في تحديات جديدة تواجهه،وتفرض عليه التعامل معها؛لكي يبقى ويستمر في أفضل الأوضاع الممكنة،كما أن تقويم الإمكانات المتاحة والأفكار الجديدة من حيث مناسبتها لقيم المجتمع

وتقاليده يتطلب من الإنسان المعاصر استخدام التفكير الذي يساعده في تكوين نظرة فاحصة متعمقة للأشياء .

وتعد اللغة أداة التفكير، كما أنها ثمرة من ثمراته، فعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم . ولكي يعبر الإنسان بوضوح لابد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه ، وذلك لأن وضوح الفكرة في ذهنه يؤدي إلى وضوح التعبير عنها، وكلا الأمرين ـ وضوح الفكرة في الذهن ووضوح التعبير عنها ـ عملية تستند إلى اللغة، ولذلك يمكن القول بأن اللغة هي التفكير .

وهذا ما أشار إليه " فانيير" بأن ما يؤثر في أعماقنا بشكل غامض ومبهم لا يستحق أن نطلق عليه اسم فكرة أو إحساس أو رغبة أو غاية قبل أن يتشكل في لغتنا. وهكذا نجد أن اللغة والفكر شئ واحد ، فاللغة هي الفكر في حالة العمل إذ ليس هناك فكر مجرد بغير رموز لغوية ، وبقدر ما تكون اللغة دقيقة وحية ومبرأة من الفوضى يكون الفكر دقيقا وحيا ومبرأ من الفوضى.

ولقد أصبحنا نعي ـ وبشكل مطرد ـ ما بين اللغة وعمليات الفكر من تفاعل ، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتعرف العلاقة بين مهارات اللغة من حيث اكتسابها واستخدامها وبين عمليات التفكير المختلفة، مثل دراسات كل من بيري **Bery(1988)** التي أبرزت نتائجها مدى التأثير على قدرة الطلاب الكتابية، وتوليد الأفكار

الجديدة ، وإنتاج نص مترابط فكريا، ودراسة ميلود أحبدو (١٩٩٣) التي هدفت تحليل العناصر والعوامل المؤثرة في تدريس الإنشاء مثل الميول الابتكارية وهي التمتع بالطلاقة والمرونة والأصالة ، ودراسة إحسان فهمي (١٩٩٤) التي أوضحت أثر تنمية مهارات القراءة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة حمادة إبراهيم (١٩٩٨) التي أبرزت نتائجها أثر استخدام المدخل الأدبي في تنمية التفكير الناقد والتعبير الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ، ويمكن إيجاز الموقف الحالي من هذه القضية ـ قضية التفاعل بين اللغة والتفكير ـ بالقول بأن الفكر واللغة هما أهم عنصرين من عناصر الحضارة الإنسانية، وان كلا منهما مرتبط بالآخر ارتباطاً وثيقاً بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به تأثيرا كبيراً.

حيث إن صياغة الأفكار ليست عملية مستقلة، بل جزء من قواعد لغوية معينة، كما أن أنظمة اللغة وقواعدها ليست مجرد أداة للتعبير عن الأفكار فقط، بل تكون وتشكل تلك الأفكار ، وهي البرنامج والدليل لنشاط الفرد الفكري ، ولتحليله للانطباعات التي يحصل عليها ولتجميع أفكاره. كما أن الجانب الفكري من اللغة يأخذ تقريباً ثلثي الحدث اللغوي سواء عند المرسل أو عند المستقبل. هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الفكر، ويكمن هذا التأثير في عملية ترتيب الصور الذهنية في ألفاظ تتآلف من كلمات مرتبة ترتيباً معيناً تعبر عن هذه الصور.

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليهما ، فالقدرة على التجريد ، والتصور،وتكوين الأنواع مطلوبة

في استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين .

وتطبيق تلك العلاقة بين اللغة والتفكير في تعليم اللغة العربية يتطلب العناية بالمعرفة في المادة اللغوية من حيث صدقها، وحداثتها، ويتطلب ذلك أيضا الاهتمام بتنمية مهارات لغوية وعمليات عقلية مثل الفهم، والتفسير،وعمليات التفكير ، والإبداع، وبصفة خاصة في عمليتي القراءة والكتابة. بالإضافة إلى العمل على تنمية قدرات الطلاب على فهم النصوص الأدبية والقرائية والإلمام بالأفكار التي تتناولها هذه النصوص مما يساعدهم ذلك على التحليل والتقويم ، وكذلك تدريبهم على تنظيم الأفكار وتسلسلها،وذلك بعد فهم النص الأدبي أو العلمي والتعبير عن هذا التنظيم لفظاً وكتابة بحيث يساعدهم ذلك على تنمية خبراتهم وتقوية قدراتهم اللغوية.

كما يمكن الاستفادة من هذه العلاقة بين اللغة والتفكير في تدريب الطلاب على التعبير عن أنفسهم كتابة،وذلك بتدريب الطالب على القراءة المقننة الموجهة ثم التخطيط لموضوعه،وتقييم أفكاره،ومناقشة غيره فيه ليستطلع الآراء المختلفة فتتكون لديه الأفكار حتى تتاح لها الفرصة لتتحول إلى عبارات مكتوبة لها أسلوبها الفني الإبداعي الفريد.

إذن لا ينفصل تعليم المهارات اللغوية عن تنمية التفكير وإثراء خبرات الطلاب،وهذا ما يؤكده كثير من التربويين ،حيث إن التلميذ لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بشكل فعال ومبتكر إذا كان يفتقر إلى الخبرة الثرية أو مهارات التفكير،بل إن قدرته فهم ما يسمع أو يقرأ وإدراك معاني ما يقرأ

والتمييز بين المفاهيم التي يتصل بها، أمور تتوقف على ما يتوفر لدى هذا الطالب من رصيد كبير من هذه المفاهيم.

ويؤكد رشدي طعيمة(١٩٩٨) أن مهمة معلم اللغة العربية ليست مجرد تعليم قاعدة نحوية، أو استكتاب التلاميذ في موضوع معين ولو كانوا قليلي الخبرة، بل إن من أبرز مهامه تدريب هؤلاء على التفكير وإدراك دقائق الأشياء وتفصيلاتها بالشكل الذي يتحول فيه هذا التدريب إلى عادة مصاحبة له.

وأضحى من أهم أهداف التربية الحديثة تعليم الطلاب كيف يفكرون ،وكيف يستدلون، وكيف يجابهون مشكلات حياتهم،فتعليم مهارات التفكير أمر بالغ الأهمية،وهو مجال خصب من مجالات البحوث النفسية والتربوية في عالم اليوم.وهنا يجئ دور المنهج المدرسي الذي يجدر به من خلاله أن يتعلم الطلاب كيف ينمون قدراتهم على التفكير، ويعلمهم المبادئ اللازمة للتفكير،وأساليب استخدام العقل وسيلة للتعلم.

ومما لا شك فيه أن تعليم التفكير ومهاراته وعملياته أمر إلزامي وضروري،يجب القيام به وذلك من خلال محتوى المناهج الدراسية التي يدرسها الطالب في المدرسة،فهي تزوده بالعديد من المصطلحات والمفاهيم ،فضلاً عن إكسابهم حصيلة من مفردات اللغة وهو يتعلم التفكير فيها من خلال تحليله لمحتوى المادة الدراسية وما فيها من أهداف معرفية وسلوكية،وما تحتويه من مهارات ،ومن خلال ما يستخرجه منها من قيم ومثل وعادات.

كما أن طرائق تدريس التفكير تتضمن خططاً واستراتيجيات تعليمية تساعد على تنمية العمليات العقلية عند المتعلمين،وأن هذه الطرائق تقدم للمتعلمين على شكل خطوات عامة بهدف إنجاز عمليات معرفية محددة . ويؤكد يحيى هندام وجابر عبد الحميد(١٩٨٥) أن تنظيم المنهج بحيث يراعى فيه أن عملية التفكير تشكل عاملاً مشتركاً بين المواد الدراسية على اختلافها،حتى تتمكن المناهج من الوفاء بهذه المسئولية يتطلب التركيز على إعداد المناهج على أساس مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة في اكتساب المعارف والمهارات وتأصيل عادة التفكير السليم لديهم،واستخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على مشاركة التلاميذ في التوصل إلى حلول للمشكلات التي تعترض طريقهم .

فعملية التحليل في درس القراءة مثلاً تتطلب القيام بتحليل الموضوع القرائي واستخراج ما فيه من أفكار عامة ورئيسة وجزئية والمقارنة بينها وبين غيرها من الأفكار، واستخراج أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها ، والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال لمعاني الكلمات والمصطلحات من السياق، إن تعليم التفكير وعملياته ومهاراته في نموذج القراءة يعني أن مهارات المعرفة يتم تعليمها بشكل مباشر كجزء من برنامج تدريس القراءة.

ويؤكد هذا الاتجاه كل من"وارشام و ستاكتين" Warsham&Stackten(1986) و"بيير"Beyer(1987) حيث تدريس وتنمية مهارات التفكير من خلال المحتوى الدراسي ،حيث إن ذلك يحقق هدفين؛الأول أنها تسهل عملية تعريف وتقديم مهارة التفكير في المنهج

الذي سيدرس ،والثاني أن هذه الطريقة تنمي التفكير وتدرس المحتوى في نفس الوقت.

وقد أقر مؤتمر "مدرسة المستقبل" الذي عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دمشق عام٢٠٠٠ضرورة إعداد الإنسان العربي القادر على صنع المستقبل والابتكار،وتنمية التفكير المنهجي العقلاني والتعبير عنه بلغة عربية سليمة ، وضرورة امتلاك الطالب مفاتيح المعرفة ليصبح قادراً على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم ،والقدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه.. ويرى"سترينبرج" **Sternberg** أن الذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية،كما تستخدم في المجال الأكاديمي ،وأن هذه المهارات يمكن تشخيصها وتعلمها.

اللغة والاتصال الجمعي:

أما على المستوى الجمعي فإن اللغة هي المستودع التعليمي للمعارف والمعايير الثقافية والتاريخ الاجتماعي المتوارث عن طريق العملية التعليمية ، وتعمل اللغة " كالغراء الاجتماعي الذي يتم بموجبه الشعور بالماضي والحاضر والمستقبل. ويؤكد محمود الناقة على أن اللغة وعاء الثقافة في المجتمع ، وأداة التعبير عنها، ووسيلة من وسائل إثرائها، وإن كانت جزءاً من الثقافة إلا أنها في ذات الوقت أداة التعبير عنها وتسجيلها وحفظها ونقلها وتطويرها ، وهي المرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد ومثل ومبادئ وأخلاق وتعاملات ونظم وفنون وتربية ، لذا يمكن القول بأن اللغة وإن كانت جزءاً من ثقافة المجتمع إلا أنها

في ذات الوقت هي ثقافة المجتمع. (محمود الناقة،٢٠٠١) .

واللغة بهذا المنظور الاجتماعي يلاشك أبرز ملامح ثقافتنا العربية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وهي اللغة التي مازالت سجلاً أميناً لحضارة أمتها في ازدهارها وانتكاسها، لذا فاللغة اجتماعياً سلاح قوي في مواجهة تفتيت التكتل الإسلامي في ظل العولمة. وتزداد يوماً بعد يوم مساهمة اللغة في تحديد الأداء الكلي للمجتمع الحديث، فهي تساعد في تدعيم العلاقات التي تربط المجتمع، وأهم العوامل التي تحدد ثقله الاستراتيجي.

ويؤكد مالينوفسكي أن اللغة وسيلة لتنفيذ الأعمال وقضاء حاجات الإنسان الاجتماعية، ويرى (يسبرسن) كما يذكر فتحي يونس (٢٠٠١) أن كلمات اللغة لا تستعمل في أكثر الأحايين لتنقل أفكاراً، أو لتوضح أشياءً من هذا القبيل ولكنها تستعمل لتشبع الاشتياق إلى النزعة الاجتماعية والمصاحبة التي يهواها الإنسان.

وإذا نظرنا للغة باعتبار مهاراتها الأربع ، نرى الدور المهم لها في حياة المجتمع ، حيث إنها سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلب الكلام أو الاستماع أو القراءة أو الكتابة، وهذه المهارات أدوات مهمة في إحداث عملية التفاهم في جميع نواحيها، ولاشك أن من أهم الوظائف الاجتماعية للغة ما تبرزه الخطب السياسية والمقالات وأساليب الدعاية.

واللغة ليست أداة صناعية خارجة عن علاقاتها بالمجتمع الذي تعيش فيه، بل هي صورة له، نابضة بالحياة، فإذا كان المجتمع متخلفاً ظهرت آثار

التخلف في لغته، متخلفة معه، وإذا كان مجتمعاً راقياً بدا الرقي في لغته، كذلك فالشعوب البدائية يتكلمون لغة مادية لا تعرف الفكر أو المعاني الكلية، أما الشعوب الراقية ذوات الثقافة والفكر فتحمل لغاتها سمات حياتها العامة والخاصة التي تستطيع أن تعبر في صور متعددة ، وعبارات لا تحتاج إلى الإشارات، واللغة العربية تجنح إلى العقلية والخيال والتعبير عن الشئ منظوراً إليه من جهات متعددة.

ولم تعد اللغة مجرد أداة اتصال نعبر بواسطتها عن المفاهيم والأفكار والقيم ونحفظ بها التراث الثقافي والعلمي فحسب، وإنما أخذت تلعب دوراً رئيساً في عملية التنمية الروحية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وأصبحت وسيلة أساسية لتوحيد الأمة سياسياً ، لما في اللغة من قوة تتجاوز أهميتها من التعبير إلى التغيير. وقد رأينا مما تقدم من أهمية ووظائف متعددة للغة تم تناولها من خلال اتجاهين، أحدهما ينظر للغة من البعد الفكري الداخلي، والآخر ينظر إليها باعتبارها عملية اجتماعية تواصلية.

الكفاءة اللغوية :

تحتل الكفاءة اللغوية مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان، لأن اللغة تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. ويؤكد سولسو (١٩٩٠) أهمية الكفاءة اللغوية كأساس معرفي للأفراد، وذلك انطلاقاً من أن كثيراً من أشكال التفكير وحل المشكلات تحدث في غيبة منبهات خارجية، وعملية التجريد إلى رموز لفظية تمدنا بوسائل التفكير وطرائق حل المشكلات. (روبرت سوسلو: ١٩٩٠، ص ٥٤١) . ولقد تطور خلال

القرن العشرين عدد من النظريات التي حاولت أن تحدد القدرات التي تكون ما يسمى بالكفاءة اللغوية.

وقد ظلت النظرية اللغوية اللغوية عبر السنوات السابقة إلى عهد قريب ـ نسبياً ـ تعتبر الكفاءة اللغوية مساوية لمعرفة مفردات اللغة ونحوها وصرفها، وكان أول الأطر النظرية التي حاولت وصف الكفاءة بناء على هذا التصور هو أنموذج لادو (1961) Lado وكذلك أنموذج كارول (1961) Caroll الذي بين فيه المكونات الثلاثة للغة ـ حسب رأيه ـ وهي النحو والمفردات ونظامي الأصوات والكتابة وقد فصلها عن المهارات اللغوية الأربع، لكن كلا الباحثين لم يتطرقا إلى العلاقة بين مكونات الكفاءة اللغوية والمهارات. (مهدي العش : ١٩٩٩).

ثم شرع اللغويون وعلماء الاجتماع ينظرون بإمعان إلى دور اللغة في سياقها الاجتماعي وحددوا عناصر فوق لغوية يعتقد أنها تؤثر على شكل اللغة المستعملة، وبدأ هذا التحول منذ أن أدخل برانسلاف مالينوفسكي (١٩٣٢) الأخصائي بعلم النفس والإنساني، واللغوي فيرث (١٩٦٤) عبارة سياق الموقف اللغوي context of situation ، مشيران إلى الواقع المحيط بالموقف اللغوي على شكل اللغة.

وفي علم اللغة افترض دي سوسير (١٩١٦) وجود وجهين للمعرفة اللغوية ،أولهما الكلام، وثانيهما الكفاءة اللغوية، ثم جاء تشومسكي (١٩٦٥) ليصف نوعين من القدرة اللغوية يشبهان إلى حد بعيد الكلام والكفاءة الذين قدمهما دي سوسير، والكلام هو ما يظهر من اللغة للأذن

أو العين بما في ذلك الأخطاء والهفوات وسوء الاستعمال، أما الكفاءة فتعني ما يعرفه الناطقون باللغة ضمنياً وبالسليقة عن لغتهم .

ـ مفهوم الكفاءة اللغوية :

تعددت مسميات الكفاءة اللغوية، وتتفق جميعها في المضمون والمعنى، فمن مسمياتها: الكفاءة في اللغة، والخصوبة اللغوية ، والقدرة اللغوية العليا، والتمايز بين القدرات، والقوة في اللغة.

أما بالنسبة لمصطلح الكفاءة اللغوية فيقصد به " القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة، والسليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وتعني الكفاءة اللغوية تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها والنظام الذي يحكم ظواهرها" . (رشدي طعيمة ، ٢٠٠٠) .

ويقصد بالكفاءة اللغوية " إجادة الطالب للمهارات اللغوية على مستوى عال" (حسن شحاتة، ١٩٩٣). ويشير أحمد حنورة إلى أن الكفاءة في اللغة " لا تعني الوقوف عند الإلمام بالمعلومات اللغوية من رفع فاعل وأركان التشبيه ومعرفة لقاعدة الهمز متوسطة أو متطرفة، بل تتجاوز ذلك إلى الدرجة التي تصل بالمتعلم إلى الاستعمال الصحيح والحسن لهذه اللغة" (أحمد حنورة ،١٩٨٨) .

ويشير محمود الناقة إلى أن الكفاءة اللغوية هي " المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، ويمارسها، وتظهر من خلال سلوكه في المواقف

المتصلة بمهمته، وأنها تمثل المستوى الأمثل أو الأعلى للأداء" (محمود الناقة ، ١٩٩٧).

ويرى نوستراند Norstrand (1991) أن الكفاءة اللغوية هي " الاتصال اللغوي الفعال الذي يشمل تحويل الرسائل اللفظية إلى علاقات إبداعية تعتمد على الاستنباط الجاد حتى يصبح . الاتصال . عادة جيدة" ، كما يقصد بها " معرفة ثقافة اللغة والتوقع الاجتماعي لما يصدر من متحدث اللغة الأصلية" (Kramasch Claire، 1996) .

وتشير الكفاءة اللغوية إلى أنها " قدرة اتصالية شفهية وكتابية حول الموضوعات المعرفية الشائعة، كما تشير إلى طلاقة التحصيل، وإنجاز مشروع في الوقت المحدد" (ألكسندر فون همبولدت Alexander Von Humboldt: 2002) . ويقصد بها " جزء من الأداة الذهنية الموجودة في ذهن الإنسان والتي يستخدمها لإنتاج وفهم اللغة" (جودث جرين، ١٩٩٠،) ، ويرى عالم اللغة الأشهر تشومسكي الكفاءة اللغوية على أنها " المعرفة اللاشعورية باللغة وهي معرفة عقلية محضة يميزونها من الأداء" (هكتر هامرلي، ١٩٩٤) .

خلاصة وتعقيب:

برغم تعدد التعريفات المتعددة لمفهوم الكفاءة اللغوية إلا أن معظمها يشير إلى امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية التي تضبط اللغة، وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف محددة لإنجاز أعمال خاصة .

كما أن التعريفات السابقة تؤكد على الدور الاتصالي للكفاءة اللغوية، وتتعدى معرفة قواعد اللغة إلى الاستعمال الصحيح والسليم للغة ومهاراتها، بالإضافة إلى معرفة الفرد الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن الناطق باللغة، والكامنة وراء الفعل الكلامي.

ويمكن تحديد مفهوم الكفاءة اللغوية في ضوء ما سبق على أنها :

" امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية الذهنية التي تضبط اللغة وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف اجتماعية محددة لإنجاز أعمال خاصة ، كما تعني السيطرة على الكلام سيطرة تامة، مع إدراك المعنى، والفهم، والتمييز بين اللفظ والمعنى، والأسلوب والتراكيب اللغوية، مع الاستخدام الوظيفي للقواعد التي تضبط وتحكم اللغة" .

ـ مكونات الكفاءة اللغوية :

اهتم علماء اللغة والتربويون بدراسة القدرات المتضمنة في الكفاءة اللغوية ، فقد أجرى جونسون **Jonson** ، ورينولدز **Renolds** (**1941**) دراسة عاملية على ١٣ طالباً جامعياً، وأعدا بطارية اختبارات لتشمل مقاييس لما سمياه تدفق الاستجابة اللفظية وتوصلا إلى عاملين هما: عامل تدفق الكلمات وهو أقرب إلى طلاقة الأفكار، ويتمثل في القدرة على إنتاج الأفكار مع التركيز على كم هذه الأفكار. وعامل انتقاء الكلمات ، وهو أقرب إلى الفهم اللغوي. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦) .

وقامت نادية عبد السلام (١٩٧٤) بدراسة هدفت الكشف عن

مكونات الكفاءة اللغوية والعوامل المؤثرة فيها ، وتوصلت إلى العوامل التالية :

أ ـ عامل الفهم اللفظي: ويقصد به القدرة على فهم الألفاظ والعبارات.

ب ـ عامل طلاقة الكلمات: ويقصد به القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تحت ظروف بنائية محددة.

ج ـ عامل القواعد والهجاء: ويقصد به القدرة على اكتشاف الأخطاء الهجائية والنحوية وتصويبها.

د ـ الطلاقة الارتباطية : ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات لتحقيق مطلب معين من حيث المعنى.

هـ ـ عامل إدراك العلاقات اللفظية: وهو قدرة الفرد على فهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية.

و ـ عامل الاستدلال اللفظي: وهو القدرة على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة في صورة لفظية.

أما كارول (Carroll(1993 فقد حدد مكونات الكفاءة اللغوية في القدرات التالية :

أ ـ قدرات الفهم. Verbal or printed Language Comprehension

ب ـ القدرة على معرفة المعاني المعجمية للكلمات. Lexical Knowledge

ج ـ القدرة على فهم المقروء. Reading Comprehension

د ـ القدرة على تشفير المادة المقروءة. **Reading Decoding**

هـ ـ القدرة على استنتاج الكلمات وفقاً للسياق. **Close Ability**

و ـ القدرة على التهجي. **Spelling Ability**

ز ـ القدرة على التشفير الصوتي. **Phonetic Coding**

ح ـ قدرة الحساسية اللغوية. **Grammatical Sensitivity**

ط ـ القدرة على التواصل. **Communication Ability**

ي ـ القدرة على الاستماع. **Listening Ability**

ك ـ القدرة على إنتاج الكلام المنطوق. **Oral Production**.

الوظائف اللغوية:

تمثل الوظائف اللغوية مكوناً مهماً من مكونات الكفاءة اللغوية ، وتركز هذه الوظائف على جانبين من اللغة؛ الجانب العقلي ، والجانب الاجتماعي، فالفرد يستخدم اللغة أحياناً لكي يعبر عن نفسه ومشاعره وأفكاره، ويستخدمها في الوقت نفسه بهدف التواصل مع غيره من أفراد مجتمعه، كما أن استخدام الفرد للغة لا يكون فقط لحل مشكلة معينة، بل تعد وسيلة من وسائل الراحة وتقليل الاضطراب وكسر حاجز الاغتراب بين الفرد وبين من يشاركه الحديث.

ومن الوظائف اللغوية ـ كمكون من مكونات الكفاءة اللغوية ـ " تيسير دفة الأمور، وتصريف شئون المجتمع الإنساني ، ومن أنصار هذا الاتجاه العالم الأنثروبولوجي مالينوفسكي الذي يؤكد على هذه الوظيفة للغة، وهي

الجانب الاجتماعي الاتصالي لها، ويرى أنها وسيلة لتنفيذ الأعمال وقضاء حاجات الإنسان".(فتحي يونس، ٢٠٠١) .

ويشير فتحي يونس (٢٠٠١) إلى أن الكفاءة اللغوية وظيفة تؤديها، تتركز في تسهيل عملية التواصل ونقل الفكر والتعبير عن النفس ، وتترتب على هذه النظرة إعطاء أهمية كبيرة لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بني جنسه، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة على ما يقوله الآخرون .

الكفاءة الاتصالية:

يرى عدد من علماء اللغة من أمثال هنري سويت، وسابير، وجفونز أن وظيفة اللغة الأساسية تنحصر في أنها وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات بكفاءة عن طريق اتباع نظام دقيق من الرموز التي تصدر بطريقة تلقائية، وفي ضوء ذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة تؤدي ثلاثة أغراض هي: الاتصال ، والتفكير ، والتسجيل.

ولقد اتسم عقد الثمانينيات بموجة جديدة من الاهتمام والتركيز على تدريس اللغة الاتصالي ؛أي تدريس اللغات الثانية بهدف نهائي هو القدرة على الاتصال بمحدثيها الأصليين، وانصب هذا التركيز على مهارات التحدث والاستماع، وعلى مهارات الكتابة لأغراض اتصالية محددة، وعلى قراءة النصوص الأدبية.

وتستند تنمية الكفاءة الاتصالية على عدد من المبادئ النظرية المهمة للسلوك اللغوي، لعل من أهمها تحديد مفهوم الكفاءة الاتصالية.فقد قام

عالم اللغة الاجتماعي دل هايمز **Dell Hymes (1973)** بصياغة مصطلح الكفاءة الاتصالية حيث رأى أنها " قدرة الفرد على إيصال وتفسير الرسائل الاتصالية وإدراك معانيها لدى المتحدثين في مواقف معينة .

وقد عرف كل من ميتشل كانل **Michael Canale** و ميريل سوين **Merril Swain** الكفاءة الاتصالية تعريفاً يعتبر المرجع الرئيس لكل مناقشات الكفاءة الاتصالية في تعليم اللغة الثانية، حيث أشار كل من التعريفين إلى أن الكفاءة الاتصالية تتكون من عدة فروع هي : الكفاءة النحوية التي تعكس القدرة على استعمال النظام اللغوي، وكفاءة الخطاب وهي القدرة على وصل الجمل في خطاب متصل بتكوين كيان ذي معنى من مفردات الجمل والنصوص. أما الفرعان الأخيران من الكفاءة الاتصالية فيحددان الجوانب الأكثر وظيفية في الاتصال، فالكفاءة اللغوية الاجتماعية تمثل معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة الخطاب.

ويتطلب هذا الفرع القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة ، مثل أدوار المشاركين، والمعلومات التي تدور بينهم ، ووظيفة التفاعل الاتصالي.

أما الفرع الرابع للكفاءة الاتصالية هو الكفاءة الاستراتيجية ، وقد وصف ميتشل كانل **Michael Canale** و ميريل سوين **Merril Swain** الكفاءة الاستراتيجية بأنها " استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي التي تستخدم للتعويض عن انقطاع الاتصال بسبب متغيرات الأداء أو بسبب نقص الكفاءة" .

وتحتل الكفاءة الاستراتيجية مكاناً خاصاً في فهم عملية الاتصال ، حيث أن كفاءة الشخص الاستراتيجية تسهم في تحقيق أهدافه الاتصالية، فالمتحدث البليغ يمتلك ويستخدم كفاءة استراتيجية متطورة. كما أنها تشير إلى قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات للتغلب على قصور المعرفة باللغة.

وترى ربيكا أكسفورد (١٩٩٦) أن الكفاءة الاتصالية تعني بالقطع الكفاءة أو القدرة على الاتصال، وهي تختص باللغة الشفهية والتحريرية، وتعني بالمهارات الأربع للغة ، وتتكون من أربعة أبعاد هي : الكفاءة النحوية، والكفاءة الاجتماعية اللغوية، والكفاءة التحادثية، والكفاءة الاستراتيجية.

وتعتبر الكفاءة الاتصالية من أبرز أهداف تعليم اللغة ، وأن استخدام المتعلم للغة بدقة في مواقف اتصالية إنتاجاً واستقبالاً من أهم مؤشرات التعلم الجيد، وهذا ما يؤكده كثير من التربويين وعلماء اللغة من ضرورة تدريب الطلاب على مهارات الكفاءة الاتصالية قبل منحهم إجازة التدريس.

حيث إن تدريب الطلاب على استخدام مهارات الكفاءة الاتصالية يسهم في تحقيق التواصل الفعال، واكتساب المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ، ومن ثم القدرة على إكسابها لتلاميذهم بعد ذلك، كما أن هناك حاجة ماسة لتدريب الطلاب على الكفاءة الاتصالية في أثناء إعدادهم ـ كمعلمين ـ في كليات التربية ، حيث إنها تؤدي دوراً مهماً في

تحصيلهم اللغوي بصفة عامة.

وبهذا يتضح أن الكفاءة الاتصالية ليست ترفاً في العملية التعليمية يمكن الاستغناء عنه، وإنما تعد من أهم الأنشطة اللغوية ، والتي لها أهميتها البالغة، وفائدتها الكبيرة بالنسبة للطلاب ، تلك الأهمية التي تدفع إلى الاهتمام بتعليمها ، وتشجيع الطلاب على تعلمها، والحفاظ عليها، وإتقان مهاراتها وفنياتها الأساسية، اللازمة لإجادة اللغة، وحسن توظيفها.

وكما تؤكد ربيكا أكسفورد من أن كل استراتيجيات تعلم اللغة موجهة نحو الهدف الأسمى وهو الكفاءة الاتصالية ، وذلك يتطلب تفاعلاً واقعياً بين المتعلمين باستخدام اللغة في سياق ذي معنى (حيث إن استراتيجيات التعلم تساعد الطلاب على المشاركة بصورة فعلية في عملية الاتصال، وتلك الاستراتيجيات تعمل في أشكال عامة وأخرى خاصة على تطوير الكفاءة الاتصالية.

وقد حدد دوجلاس براون **Douglas Brawn** الوظائف المختلفة للكفاءة الاتصالية في الوظائف التالية :

أ ـ الوظيفة النفعية : **Function Instrumental** وهي الوظيفة التي تؤدي إلى تحوير البيئة وإحداث أشياء معينة.

ب ـ الوظيفة التقنية: : **Function Regulatory** وهي الوظيفة التي تقنن الأحداث اللغوية ، مثل تقنين قواعد المقابلات بين الناس، وتقنين الموافقة ، وتقنين الرفض، وضبط السلوك، ووضع القواعد والقوانين.

ج ـ الوظيفة الدلالية للغة: وتستعمل هذه الوظيفة لإصدار الجمل الخبرية وإيصال الحقائق والمعارف وتفسير أو تقرير أي حقيقة كما نراها أو ندركها.

د ـ الوظيفة التفاعلية للغة : Interactional Function وهي تؤدي وظيفة تأكيد التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، ويتطلب الاتصال التفاعلي معرفة الفرد بالكلمات الدارجة، واللهجات المهنية والخاصة، وأساليب المرح، والفولكلور ، والمعايير الثقافية، وأساليب التعامل المهذب، والرسمي، وغيرها من أساليب التواصل الاجتماعي.

هـ ـ الوظيفة الشخصية للغة: Personal Function وتسمح هذه الوظيفة للمتحدث بالتعبير عن مشاعره، وعواطفه، وشخصيته، وانعكاسات مستوى تفكيره. وتتميز الشخصية الفردية لإنسان ما باستخدامه للوظيفة الشخصية في الاتصال.

و ـ الوظيفة الاستكشافية للغة **Heuristic Function** وتتضمن هذه الوظيفة استخدام اللغة لاكتساب المعرفة، ولمعرفة البيئة من حولنا. ويعبر عن الوظائف الاستكشافية للغة على شكل أسئلة تقود إلى إجابات، ويستعمل الأطفال الوظيفة الاستكشافية بشكل منتظم وجيد للسؤال عن الأشياء التي يجهلونها عن البيئة من حولهم.

وبناء على ما تقدم يمكن حصر مكونات الكفاءة الاتصالية في أربعة مكونات رئيسة:

أ ـ الكفاءة النحوية: التي تعني المعرفة بقواعد اللغة من صوت وصرف ونحو ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية بالمفردات.

ب ـ كفاءة الخطاب: وهي القدرة على تكوين خطاب ذي معنى شفهي أو كتابي متدرج، متصل، ومتماسك.

ج ـ الكفاءة اللغوية الاجتماعية: وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي، تلك المعرفة التي تتطلب من المتحدث إلماماً بطبيعة السياق الاجتماعي للخطاب اللغوي.

د ـ الوظيفة اللغوية : وتتمثل في القدرة على توصيل الأفكار، وكل ما يتعلق بشئون الأفراد مثل البيع والشراء، وإصدار النشرات ، وإشعار الآخرين بقضايا الأمة عن طريق الخطابة والصحافة والإعلام بصفة عامة

والمخطط المفاهيمي الآتي يوضح المكونات الأربعة للكفاءة الاتصالية:

مكونات الكفاءة الاتصالية

الكفاءة النحوية | كفاءة الخطاب | الكفاءة اللغوية الاجتماعية | الوظيفة اللغوية

مهارات الكفاءة الاتصالية:

حاول المؤلف أن يقوم بتحديد مهارات الكفاءة الاتصالية اللازمة لطلاب الجامعة ، وقد قام بمراجعة وتحليل الكتابات العربية و الأجنبية التي اهتمت بمجال الكفاءة الاتصالية في اللغة العربية و اللغات الأجنبية،

ووجد ندرة الكتابات الخاصة بالكفاءة الاتصالية في اللغة العربية ، حيث إن معظم الكتابات والأدبيات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية اهتمت بالكفاءة الاتصالية باقتصارها على مهارات اللغة الأربع وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وأيضاً اقتصار معظم الباحثين الذين استخدموا في دراساتهم الأكاديمية المرتبطة بالمدخل التواصلي أو الاتصالي في مجال تعليم اللغة العربية على مهارات اللغة الأربع أيضاً.

ويقتصر المؤلف في هذا الجزء على عرض مهارات الكفاءة الاتصالية التي حددها و يمكن عرضها في المهارات الآتية:

أ ـ الكفاءة الاجتماعية الثقافية الكتابية :

١.كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

٢.كتابة طلب لشغل وظيفة معينة.

٣. ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الرسمية.

٤.كتابة طلب أو شكوى أو اعتذار عن القيام بعمل معين.

٥. تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة.

٦. الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعياً الأنماط الثقافية للمجتمع.

٧. سرعة الكتابة وسلامتها معبراً عن نفسه.

٨. استخدام علامات الترقيم بدقة ووظيفية.

٩. حسن الاقتباس واستخدامه في وضعه المناسب.

١٠. كتابة مقال نقدي عن أحد النصوص الأدبية.

١١. تنظيم الأفكار وتسلسلها في أثناء الكتابة.

١٢. كتابة رسالة إلى صديق أجنبي للتعارف وطلب الصداقة.

١٣. كتابة البرقيات البريدية.

١٤. استخدام علامات الترقيم التي تخدم المعنى.

١٥. مراعاة التناسق في الشكل في الكتابة.

١٦. تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.

١٧. إبراز العناوين وبعض الجمل والألفاظ المهمة في النص.

١٨.، تنظيم صفحة الكتابة.

١٩. تصميم بطاقة دعوة لمناسبة معينة.

ب ـ الكفاءة النحوية:

١. التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

٢. تمييز الصواب من الخطأ في نهاية الجملة أو الكلمة.

٣. إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.

٤. الاستعمال الصحيح لبعض الأسماء ذات الدلالة النحوية المعينة.

٥. تحديد علاقة الكلمة بما قبلها وبعدها.

٦. إدراك الجمل التي تحتوي على خطأ نحوي.

٧. إضافة أداة أو كلمة إلى جملة مع إجراء تعديل يترتب على ذلك.

٨. تحديد زمن الفعل في الجملة.

٩. تحديد المعنى المشترك بين مجموعة من الكلمات.

١٠. استخدام السياق اللغوي لتحديد معنى كلمة.

١١. إدراك المعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

١٢. تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها.

ج ـ الكفاءة التحادثية :

١. استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة .

٢ . التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.

٣. التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة .

٤. إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

٥. إعادة سرد القصة التي تلقى عليه بكفاءة.

٦. إدارة حوار تليفوني مناسب في موقف ما.

٧. التمييز في النطق بين الجمل الخبرية والاستفهامية والجمل الأمرية.

٨. استخدام حركات اليد والوجه والجسم للدلالة على المعنى.

٩. توصيل الفكرة إلى المستمع بوضوح وطلاقة.

د ـ الكفاءة الاستراتيجية :

١. تخمين معنى الكلمة المبهمة في النص باستخدام السياق اللغوي.

٢. رسم صورة توضح معنى النص المقروء.

٣. رسم خريطة مفاهيمية للكلمات التي يعرفها والتي تتعلق بالكلمة الجديدة.

٤. تصنيف الكلمات الجديدة مع الكلمات التي تتشابه معها.

٥. تصفح النص بسرعة لتحديد المعنى العام له.

٥. تقسيم الكلمة إلى أجزاء لفهم معناها.

٦. تحديد المعلومات المهمة في النص.

٧. استخدام مذكرات الهامش لفهم النص اللغوي.

٨. اكتشاف الأخطاء الواردة في نص معين.

ـ مهارات الكفاءة اللغوية :

من مظاهر اهتمام علماء اللغة والتربويين بالكفاءة اللغوية تحديد مهاراتها المختلفة ، ومستوياتها وأنماطها، وكذلك تحديد الأساليب والإجراءات التي تسهم في تنميتها لدى الطلاب. ولقد تعددت الدراسات العلمية والكتابات التربوية والمحاولات اللغوية التي اهتمت بتحديد مهارات

الكفاءة اللغوية.

وإذا كانت الدراسات التربوية وأدبيات تعليم اللغة قد أشارت إلى تحديد مهارات الكفاءة اللغوية إلى مهارات تتعلق بالقراءة (الفهم القرائي)، والصحة اللغوية (القواعد والتراكيب) ، والكفاءة الاتصالية التي تشمل الكتابة، وكفاءة الخطاب، وكفاءة المفردات، والجودة اللغوية، فإن هذا يرجع إلى اشتمال مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات فرعية أخرى تتعلق بالجودة اللغوية مثل : التفسير، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، وتقويم النص، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتلخيصها، والعناية بالمعنى أثناء القراءة. ومهارة كفاءة فهم المفردات ـ كمهارة رئيسة ـ تتضمن عدة مهارات فرعية مثل: تذوق الكلمة ونقدها داخل السياق اللغوي، والوعي بها، وإدراك العلاقات المتعددة بين الكلمات، والاشتقاق، والتضاد ، والمقابلة، واستخدام المعجم.

ـ الكفاءة اللغوية وطلاب الجامعة :

مما يلفت النظر في وقتنا الحاضر أننا نرى المتعلم يدرس اللغة العربية سنوات طويلة وعلى الرغم من ذلك نراه بسيط الفكرة، لا يعبر، ملتوي اللسان لا يبين، مضطرب القلم لا يفهم، عاجزاً عن إقامة فقرة لغوية صحيحة، أو التعبير عن أفكاره بلغة خالية من الأخطاء، ولقد تعددت الدراسات حول الضعف في الفهم القرائي، والضعف الكتابي لدى الطلاب بالجامعة ، ومن بين هذه الدراسات دراسة السايح حمدان(١٩٩٣) التي هدفت إلى تعرف أسباب الأخطاء الكتابية، ودراسة أحمد عوض (١٩٩٧)

والتي هدفت إلى تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الجامعة، ودراسة مصطفى إسماعيل (٢٠٠١) والتي هدفت إلى تدريب الطلاب المعلمين على تحليل الأخطاء اللغوية .

ويشير محمود الناقة(٢٠٠١) إلى أن الضعف في اللغة العربية لدى طلاب الجامعة أصبح حديثاً شائعاً، حتى من بعض من تخصصوا في اللغة العربية ، " حيث نجد في جميع مجالات حياتنا الثقافية الأخطاء اللغوية الفاحشة في مقال إن كتب، أو قصة إن ألفت، أو في صحيفة يومية أو في نشرة إذاعية" .

ويذكر مُحَمَّد مجاور (١٩٨٨) في دراسة عن الأخطاء اللغوية عند طلاب الجامعة أن العاملين في مجال تعليم اللغة العربية بالجامعة قد وجدوا أن الصحة اللغوية لا تجد طريقها عند الكتابة أو القراءة أو التحدث، وأن الخطأ الفكري نتيجة الخطأ اللغوي قد سرى بصورة مقلقة.

ومما لا شك فيه أن إعداد معلم اللغة العربية أصبح أمراً مهماً، ليس فقط من خلال إكسابه المهارات اللغوية فحسب، بل إكسابه الاستراتيجيات التي تعينه على استخدام هذه المهارات بكفاءة وفعالية ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في زيادة وعيه في استخدامه لهذه المهارات اللغوية وضبطها والتحكم فيها. لذا فقد غدا من الضروري أن يعاد النظر في طبيعة ومضامين برامج إعداد المعلم، لاسيما معلم اللغة العربية، وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة.

كما أن معلم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى تدريبه على بعض

استراتيجيات التعلم اللغوي الحديثة . مثل ما وراء المعرفة ، لتركيزها على الكفاءة الاتصالية بشمولها للأبعاد والمهارات المختلفة، وتشير ربيكا أكسفورد (١٩٩٦) إلى أن استراتيجيات التعلم اللغوي هي أداءات لغوية خاصة ، يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعليم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً.

ويرى فتحي يونس(٢٠٠١) ضرورة تدريب معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة على كيفية القيام بإكساب التلاميذ الكفاءة اللغوية في أثناء إعداده معلماً في كليات التربية أو في مؤسسات إعداد المعلمين، حيث إن القدرة اللغوية تؤدي دوراً مهماً في تحصيل الفرد للمواد الدراسية الأخرى؛لأن العلوم الدراسية المختلفة تعتمد على المفردات والتراكيب اللغوية في بنائها،وألفة التلاميذ بتلك المفردات والتراكيب تساعده على الفهم،ومن ثم على الفهم.

اللغة العربية وتحديات البقاء :

هذا البقاء هو الذي دفع مجمع اللغة العربية في أبريل من العام المنصرم الماضي أن تعقد مؤتمرا لغويا دوليا تحت عنوان " اللغة العربية وتحديات البقاء " ، ولقد شرفت بالمشاركة في فعاليات هذا المؤتمر المنعقد بمجمع الخالدين ليس دفاعا عن اللغة ، ولا عن البحث عن آلية لمواجهة النظريات الثقافية المؤدلجة والتي تحاصر اللغة العربية منذ سنوات ليست ببعيدة ، بل من أجل اكتشاف لحظة راهنة وسريعة لتوظيف اللغة ومهاراتها بصورة تداولية تمكن المواطن العربي من التحكم بها قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا ، هذا الدافع الذي ينبغي أن يجد صدى ورواجا لدى المؤسسات

اللغوية الأكاديمية التي بحاجة إلى ثمة سلطات واسعة لتطبيق اللغة في كافة الأوساط المجتمعية ولا تعد قاصرة الاستخدام في قاعات للبحث والتدارس.

وإذا كانت العولمة تتفاخر وتتباهى بأنها سمحت للإنسانية الثقافية فرصة التعدد والاختلاف الثقافي ، فإن اللغة العربية ـ وحدها ـ كلغة إنسانية انفردت بقرون بعيدة زمنيا بعدم الإكراه الثقافي لها وسط شعوب وأمم لا تتحدث العربية ، بل إن انفراد اللغة وريادتها الحضارية وصلت إلى ذروة الشهود بدخول ملايين البشر إلى الإسلام دون كونهم يتحدثون العربية أو يجيدونها . فالمستشرق جرونباوم يقول فى مقدمته لكتاب "تراث الإسلام: "إن اللغة العربية هى محور التراث العربى الزاهر، وهى لغة عبقرية لا تدانيها لغة فى مرونتها واشتقاقاتها، وهذه العبقرية فى المرونة والاشتقاق –اللذين ينبعان من ذات اللغة– جعلتها تتسع لجميع مصطلحات الحضارة القديمة؛ بما فيها من: علوم، وفنون، وآداب، وأتاحتْ لها القدرةَ على وضع المصطلحات الحديثة لجميع فروع المعرفة" .

والمستشرق الألمانى بروكلمان –الذى أرَّخ للفكر والتأليف العربيين فى العصر الجاهلى حتى الآن فى سلسلة كتبه الشهيرة " تاريخ الأدب العربى": "إنه –بفضل القرآن– بلغتِ اللغةُ العربيةُ مِنَ الاتساعِ مدى لا تكادُ تعرفُه أيَّةُ لغةٍ أخرى.".

الملمح الثاني الذي يؤكد استباق اللغة العربية على العولمة في تسامحها الثقافي أنها أخذت بمبدأ التعايش اللغوي لانتعاش الثروة اللغوية من زاوية ، ولتطويع اللغة وقوالبها لمفردات مغايرة وثقافات متباينة من زاوية أخرى ،

ولا شك في أن حركة التعريب هي أكبر ظاهرة لغوية في تاريخ الإنسانية تؤكد على تمتع اللغة العربية بمرونتها وقدرتها الرائقة على التطويع .

حتى إذا كانت العولمة نجحت في الاستقطاب والاستلاب لعقل المواطن العربي عن طريق تقنيات الصورة المتعددة فائقة التقريب ، فإن اللغة العربية وهي ليست في موقف المدافع عن ريادتها وشهودها الحضاري تمتعت ولا تزال بانفرادها في تشكيل الصور اللغوية الجمالية لاسيما في مجال الشعر ، وأصبح اليوم من أبرز ظواهر السياسة اللغوية هو التأكيد على تنمية مهارات قراءة الصورة لدى المتعلمين الأمر الذي يدفع المؤسسات التعليمية إلى إعادة ترتيب أولوياتها اللغوية وعدم الاكتراث بالجانب المعرفي والمعلوماتي للغة على حساب قدراتها الهائلة في استنطاق الذهن .

ماذا تمثلُ اللغةُ العربيةُ لنا؟

إن لغتَنا العربيةَ هي: وعاءُ فكرنا، ووسيلةُ الاتصال والتفاهم بيننا، ورابطتُنا القومية، هى اللسانُ المبينُ الذى حفظه اللهُ مع الذكر الحكيم، وهي الوعاءُ الذى يحوى خبراتِنا، وتجاربَنا، ومعارفَنا، وفنونَنا، ومُثُلَنا العليا، وسائرَ ضروب ما تنتجه قرائحنُا، واللسانُ العربيُّ المبينُ هو الذي يحفظُ كُلَّ ما سبقَ؛ من جيلٍ إلى جيلٍ، عبر العصور.

واللغةُ العربيةُ –إلى هذا كله– الأداةُ الأساسيةُ التى نستخدمُها، فى نقل مختلف العلوم، والفنون، والمعارف، إلى الناشئة فى مراحل تعليمهم العام والعالى والجامعى، وهى كذلك أداة نشر الثقافة بأوسع معانيها، ووسيلة توصيل تراثنا وحضارتنا عن طريق مختلف وسائل الإعلام، كما هى

الأداة التى يستخدمها الإنسان فى تثقيف نفسه بنفسه، وفى تعلمه الذاتى مدى حياته.

ومن هنا تبدو أهمية اللغة العربية، وأهمية تعلمها وتعليمها، لا بحسبانها مادةً دراسيةً مقررةً فحسب، بل بعدِّها محورًا أساسيًّا فى بناء الإنسان، بكل جوانبه، ومحورًا للعملية التعليمية فى كل مراحل التعليم، ومحورًا للنشاط الإنسانى فى المجتمع.

ومع كل ذلك، بل وفوقه: يأتي المقصد الدينى؛ فكل شعائر الإسلام وأركانه تدعو إلى تعلم اللغة العربية، ثم إن القرآن الكريم كان، ولا يزال، وسيبقى، وسوف يدوم: الباعثَ إلى أكثر العلوم العربية الخالصة؛ سواء العلوم الدينية؛ من تفسير، وحديث، وفقه، وتشريع، أو العلوم الدنيوية؛ من نحوٍ، ولغةٍ، وبلاغةٍ، وغيرِها، وقد حمل الأزهر الشريف فى مصر هذه الرسالة السامية أكثر من ألف عام، ونسألُ اللهَ أن يوفق القائمين عليه؛ ليظلوا حاملين الراية، مؤدين الأمانة.

من هُنا يمكنُنا أن نُجمل الأسباب الكامنة وراء وجوب اهتمامنا باللغة العربية في وجوب المحافظة على هويتنا؛ المتمثلة في: العقيدة الدينية، والعاطفة الوطنية، والقِيَم الحضارية، والضرورات الاجتماعية.

وعن عظمة اللغة العربية وعبقريتها طرفًا من شهادات علمية محايدة؛ صادرة عن مستشرقين منصفين:

فالمستشرق جرونباوم يقول فى مقدمته لكتاب "تراث الإسلام: "إن اللغة العربية هى محور التراث العربى الزاهر، وهى لغة عبقرية لا تدانيها لغة

فى مرونتها واشتقاقاتها، وهذه العبقرية فى المرونة والاشتقاق –اللذين ينبعان من ذات اللغة– جعلتها تتسع لجميع مصطلحات الحضارة القديمة؛ بما فيها من: علوم، وفنون، وآداب، وأتاحتْ لها القدرةَ على وضع المصطلحات الحديثة لجميع فروع المعرفة"!! .

و المستشرق الألمانى بروكلمان –الذى أرَّخ للفكر والتأليف العربيين فى العصر الجاهلى حتى الآن فى سلسلة كتبه الشهيرة " تاريخ الأدب العربى"– : "إنه –بفضل القرآن– بلغتِ اللغةُ العربيةُ مِنَ الاتساعِ مدى لا تكادُ تعرفُه أيَّةُ لغةٍ أخرى."!! .

وفي فلسفة المشاكل التي تعترض سبيل لغتنا العربية ينبغي النظر إلى الزوايا الفكرية التالية:

. إن مسألة التعليم مسألة أساسية في بناء المجتمع وتطوره وتقدمه، أو تراجعه وفساده ودماره , إن كان التعليم جيدًا فالحياةُ جيدةٌ , وإن كان التعليم سيئًا فالمجتمعُ مهدّدٌ بالمخاطرِ كُلّها ؛ الفسادِ والتخلفِ والانهيارِ.

. إن المشكلات العامة في التعليم تكمن في: المعلم، والمنهج، وطريقة الاتصال:

– فاختيار معلم اللغة العربية لمراحل التعليم المختلفة تجري على غير ما يجب أن تكون عليه, والاتساع في التعليم فرض في الواقع تهاوناً وتساهلاً في قواعد الاختيار, ورحم الله ذلك الزمن الذي كان المرشح ليكون طالبًا في دار المعلمين ثمّ ليكون معلمًا في المرحلة الابتدائية كان يجلس أمام لجنة من التربويين والمختصين بالعلوم؛ فيسألونه في العلم والحياة

والثقافة, ويختبرون قوة شخصيته، وسرعة بديهته، وأشياء يطول بيانُها, هذا في تدريس كل العلوم كافة، فكيف بتدريس علوم اللغة العربية؟! وأني لمعلمٍ جاء إلى هذه المهنة مقهورًا، بلا زادٍ ولا معرفةٍ أن يكونَ معلمًا كما ينبغي؟!.

– والمنهج تدخلتْ في وضعه الجهاتُ الإدارية؛ تحقيقًا لأهداف الدولة والمجتمع، وهذا لا بأسَ به من حيثُ المبدأ, غير أن المشكلة تمثلتْ في الذين تم اختيارهم لهذه المهمة الثقيلة، فصادف الأمرُ شخوصًا ليسوا قدر المسؤولية الوطنية؛ حيثُ يجب أن يكون هؤلاء من العلماء الوطنيين؛ الذين لا يؤمنون إلا بالبحث العلمي وسيلةً وسبيلاً؛ لوضع منهاج يحقق الأهداف, ويتدرج بالعلوم، والمعلوم.

– وطريقة التوصيل مرتبطة بالمنهجِ، والمعلمِ، والاستعدادِ لدى الجهات المعنية لإغناء المؤسسات التعليمية بكل جديد متطور , لتكون مكانًا مُحَبَّبًا للدارسين، لا مُبَغَّضًا، جاذبًا لهم، لا مُنَفِّرًا!.

ويأتي على رأس المشكلات الخاصة بتعليم اللغة العربية ما يأتي، وبعض مقترحات؛ لتجاوز هذه المشكلات: ما يلي:

- **مُشْكلَةُ مُحَاربَةِ العَربِيَّةِ:** يحاربها المتربصون بالأمّة العربية, فقد زُيّنت لأولي الأمر وللمجتمع العلومُ التجريبية, فالعصرُ عصرُ العلومِ التكنولوجية, وكان ذلك على حساب العلوم الإنسانية، وأولها وأغناها اللغة العربية, فلم يعد معلم العربية المعّلم الأول, بل تراجع ليكون أثره ضعيفًا , وما عرف هؤلاء وأولئك أن العلوم التجريبية ذاتها سيضعف

مستواها؛ لأن الأساس فيها هو اللغة.

وازدادتِ الأمورُ سوءًا في بعض الدول العربية؛ حين أخذوا بنصائح العولمة, فأهملوا العربية, وأحلّوا الإنكليزية –أو غيرها– محلّ الصدارة.

وهذه المشكلة تعد قديمة نسبياً ، وهو ما أشار إليه كل من مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠٦) ، وفتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور (١٩٩٨) ، ونايف معروف (١٩٩١) حيث إن اللغة العربية تعرضت في عهد الاحتلال لأزمات كادت تعصف بها ، وعمد الاحتلال إلى وأد اللغة العربية في دواوين الحكومة الرئيسة ، وهذا ما حدث في العهد التركي بمصر ، حيث تأثرت اللغة العربية في هذا العهد بخصائص اللغة التركية تأثراً عظيماً ، واستعيرت بعض قواعد اللغة التركية في تصريف الألفاظ أحياناً كثيرة ، كذلك حاول المستعمر الإنجليزي القضاء على اللغة العربية بجعل لغته لغة التعليم فترة من الزمن ، وقصر الحصول على فرص التعليم على أبناء الطبقة الارستقراطية.

- **مشكلة الإيهام بصعوبة العربية**: أُدخل في روع الناس أنَّ العربية لغة صعبة, عصيّة على التعلم, هي لغة قديمة, وقواعدها بائدة, لا علاقة لها بالحداثة, ولا يمكن لها التعبير عن علوم العصر!! . ويشير فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور (١٩٩٨) إلى أن الأجانب في مصر اهتموا علاوة على فرض لغتهم على التعليم بدراسة اللهجات العربية العامية تحت دعاوى صعوبة اللغة العربية في التعليم ، وسهولة الكتابة باللهجات العامية ، وأن الالتزام بالعربية الكلاسيكية لا

يمكن أن تؤدي إلى نمو أدب حقيقي متطور ؛ لأن الطبقة المتعلمة قليلة العدد ، وهي وحدها التي يمكن أن يكون الكتاب في متناول يدها .

ونحنُ من جانبنا نؤكد يقينًا أن اللغة العربية أسهل من كلِّ اللغات، إن كان المجال مجال المقارنة بين السهولة والصعوبة, غير أنَّ إضعاف الإحساس بالانتماء إلى العروبة يحتاج إلى مثل هذه المقولة, وأسهم المهتمون بالعربية – عن حسن نية– في إزكاء هذا الوهم؛ حين اعتقدوا أن النحو والإعراب هو الذي يعلِّم العربية, وأن حفظَ الألفيةَ ضرورةٌ لهضم قواعد اللغة العربية, والحقيقة أن النحو لا يتعدّى أن يكون سياجًا واقيًا وحاميًا , ويحتاج إلى أن يُقَدَّمَ بصورة تليق بالعربية, أمّا تعلم العربية فلا يكون إلا من النصوص, قراءةً، ومنهجًا، وبحثًا، واستقصاءً.

- **مشكلة اغتراب اللغة العربية بين أهلها**: لابدّ في اختيار عناصر المادة المدروسة, أو الكتاب المقرر في علوم العربية من: التوازن بين النصوص التراثية، والنصوص المعاصرة, ولابدّ من البعد عن افتعال تكوين نصوص غثّة باردة؛ لتكون مثالاً لدروس علوم العربية, ويجب التضحية بكلّ القواعد والمسائل اللغوية التي لا صلة لها بحياتنا المعاصرة, ويجب أن توضّح العبارات المسكوكة في الإعراب أو المصطلحات النحوية القديمة؛ كالتمييز والحال والمفعول المطلق ولا النافية للجنس، وغيرها كثير, ويجب الاكتفاء بالصورة التي يجري عليها أكثر اللغة أو أكثر نصوصها الحديثة, ويجبأن يكون للإعراب وظيفة أساسية هي: إدراك المعنى, ويجب التساهل في الشكل, وقبول التسكين مبدئيًّا.

- **مشكلة اختيار النصوص**: النصّ النثري المختار يجب أن يتميّز بعنصري التشويق والإثارة, وأن يتم اختياره وفقًا لبحث علمي ذوقي دقيق, والمرد من وراء ذلك التدرج المبني على التجربة, فتختار النصوص التي تغني الطالب بالمفردات من جهة، وبالأساليب من جهة أخرى, ويجب ألا تطغى النصوص القطرية, لأن اللغة العربية عاملٌ من عوامل التوحيد, وأن يكون هنالك اتفاق بين مسؤولي التربية والتعليم في الوطن العربي على ذلك.

- **مُشكلة عدم الاهتمام بالمعجم** : لا تُعْرَفُ لغةٌ أغنى من اللغة العربية في معاجمها التراثية, غير أن هذه المعاجم أمستْ لتزيين المكتبات العامة، أو بعض المكتبات الخاصة، ولا نعرف لغةً من اللغات الحيّة أفقرَ من اللغة العربية في استخدام أبنائها للمعاجم العامة والخاصة, فنحن نفتقر في المعجم على تدريس طلابنا طريقة استخراج الكلمة من المعجم الذي يأخذ بآخر المفردة, والمعجم الذي يأخذ بأوائلها، على الرغم من أن المعجم كنز من العلم والمعلومات اللغوية وغير اللغوية, والمتعلم يجب أن يكون على صلة بالمعجمات الخاصة والعامة, وقبل هذا يجب أن تكون الثقافة المعجمية ثقافةً عامةً, ولابدّ من التوجه إلى هذا اللون من التأليف؛ لأنه مازال قليلاً في الوطن العربي، نحن في حاجة إلى معجم معاصر يعنى بلغة الحياة التي نحياها حتى تقوم الصلة بيننا وبينه, فالصلة اليوم مقطوعة بالمعاجم القديمة؛ لأنه لا فائدة منها.

وتشير دراسات كل من عبد الكريم سليم الحداد (١٩٨٨) ،

ودراسة سليمة بن مدور (٢٠٠٦) ، ودراسة يوسف عثمان جبريل (٢٠٠٧) ، ودراسة عبد الله بن مسلم الهاشمي و سليمان بن سيف الغتامي (٢٠١٢) إلى وجود ضعف لدى الطلاب في استخدام المعجم ، بالإضافة إلى ضعف إدراكهم لأهميته ، وهذا يعود إلى جملة أسباب ؛ منها ما تعاني منه صناعة المعجم العربي من مشكلات نتج عنها غياب المعجم اللغوي العربي الذي يساير طبيعة العصر ، ويلبي الحاجات المعجمية لمختلف فئات مستخدمي المعجم ، وفقدان المعجم التعليمي المتدرج الذي يفي بأغراض المتعلمين ، بالإضافة إلى تأخير التدريب على مهارات استخدام المعجم .

- **مشكلة مزج اللغة والأدب** : العلاقةُ أساسيةٌ بينهما, والمزج أو الخلط بينهما يمكن أن يؤدي إلى مشكلة تعليمية, والمقترح أن يتعلم الطالب في مرحلة التعليم الأساسي الأولى القراءة والكلام بالفصيحة, ثمّ يتدرب في مرحلة التعليم الأساسي الثانية على قضايا النحو والصرف والمعجم وغيرها من خلال نصوص فيها متعة وتشويق وفائدة, أمّا الأدب وقضاياه فيجب أن يترك للمرحلة الثانوية، مع تذكيرٍ دائمٍ بما كان من قواعد علوم العربية.

- **مُشكلة التعبير**: لا تُعْرَفُ شكوى أكثر مرارةً من شكوى الدراسين حين يُكَلَفُوْا بكتابة موضوع يعبرون فيه عن أمرٍ ما, فلا المعلم يعرف الطريقة التي يمهد بها سبيلاً للدارسين إلى الكتابة, ولا الطالب قادر على الإبداع والابتكار؛ لأنه لم يُدَرَبْ على ذلك. ودرس التعبير أو الإنشاء

أو الإبداع الأدبي الأرقي والأنضج: شيء له أهمية قصوى؛ لأنه يمثل إحدى مهارات العربية، بل لعله أهمها، فكيف يتمُّ أهملُهُ بهذا الشكل القتَّال؟! .

ويؤكد حسن سيد شحاتة (٢٠١٠،) على أهمية درس التعبير وضرورته ، فيشير إلى أن الكتابة تحتل منزلة مهمة في حياة الفرد والمجتمع ، فهي ظاهرة إنسانية اجتماعية ، وعنصر أساسي من عناصر الثقافة ، ووسيلة من أهم وسائل الاتصال اللغوي بين الذات والآخرين ، كما أنها ستظل الأداة الأولى التي تحمل الفكر الإنساني من جيل إلى جيل آخر .

وترجع أهمية التعبير الكتابي إلى أن عن طريقها تنشر الأمة أفكارها بين المواطنين ، كما يحفظ المجتمع وثائقه مكتوبة ، وينقل فكره للمجتمعات الأخرى . وتبدو مهارات الكتابة العربية متماسكة ، ومترابطة ومتفاعلة ، حيث ذلك نتيجة طبيعية بين مهارات الفن الواحد من فنون لغتنا العربية ، والكتابة ذات شأن عظيم في الإسلام كما يشير كل من (حسن ملا عثمان ، ١٩٩٧) و (علي إسماعيل مُحَمَّد (١٩٩٨) حيث تعد الكتابة دليل حضارة إسلامية توضح منهج التربية في الإسلام كما توضح أهميتها في الحياة ، يقول الله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلْ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئاً) (سورة البقرة ، آية ٢٨٢) . فقد نبه الإسلام الحنيف على فعالية الكتابة في حفظ حقوق الأفراد في المجتمع ، ومن هنا يسود بينهم الوئام والنظام حيث تقل المشكلات إذا استجاب الناس لمطالب الله في

الكتابة ، وموقف الرسول القدوة (ﷺ) من أسرى بدر في السنة الثانية من الهجرة حيث كان يطلق الأسير من الأعداء إذا علم عشرة من المسلمين القراءة والكتابة.

- **ازدواجية اللغة**: ليست هذه المشكلة خاصة بتعليم اللغة العربية , فأغلب اللغات إن لم يكن كلها لديه ازدواجية في اللغات بل ازدواجيات , ولكنها تصبح مشكلة عصية على الحل حين يتم التعليم بالغة المحكية , وكأن التعليم بالفصيحة خاص بدرس اللغة العربية , بل إنني أزعم أن تعليم العربية يتم باللغة المحكية , وأزعم أيضاً أن بعض أساتذة الأدب والنحو في الجامعة يعلمون بالدارجة أو المحكية . والحقيقة أن التعليم بالفصيحة ليس مقصوراً على مدرس اللغة العربية , بل هو فرض واجب على كل من يعلم , فالفصيحة وسيلة التعبير السهلة والميسورة, وعلى من لا يستطيع ذلك أن يبتعد عن هذه المهنة , وهذا الأمر يجب أن يكون قراراً سياسياً أو وزارياً ترعاه الدولة.

ويعيش المجتمع العربي عامة ازدواجية لغوية **diglosia** تخلق من مشكلات الاتصال ما يتأبى علينا علاجه . وتؤكد دراسة (محمود المعموري ، **١٩٨٣**) أن اللغة العربية قد اكتسحت في عدد من أقطار المشرق العربي كثيرا في المجالات الحيوية فانتعشت وتخلصت ولو إلى حد ما من صبغتها الأدبية الصرف ، في حين أنها في أقطار المغرب العربي ما زالت فقيرة في ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية نتيجة اللغة الأجنبية لها وبل وهيمنتها عليها في التعليم والإدارة والمحيط .

- **مُشكلة اللبس بين علم اللغة وتعليم اللغة:** إن علم اللغة لا يُعَلِّمُ اللغةَ, إنه علم بقوانين اللغة, وفرق بين اللغة وقوانينها, فالقوانين سياج يحمي, ولكن التعلم لا يتمّ إلا من خلال: الممارسة، والدربة, والعدوى, فالقراءة الصحيحة للنصوص بصوت مرتفع, والكتابة بالفصيحة, وفهم النصوص, وارتباط الكلام بعضه ببعض: يؤدي إلى التعليم, ولابد من تيسير هذا العلم, والتيسير لا يتم إلا بتغيير القوانين, فالقانون ثابت, ولكن التسهيل يتم بإعادة النظر بالتعبير عن هذا القانون، أو في اختيار القوانين اللغوية التي تشكل لغة الحياة المعاصرة.

- **مُشكلات البيئة اللغوية**: لابد من العمل على تنقية البيئة المكتوبة من الكلمات الأجنبية أو العامية, لقد شاعت في حياتنا الكتابة بالعامية أو بالأجنبية –والكتابة بالأجنبية اعترافٌ بالضعف والتخلف– للدعايات، والإعلانات, فماذا يريد أعداءُ الأمة أكثرَ من ذلك؟ .إنّ ما أراده "ولكوكس" من رجال الحماية الانكليزية في مصر؛ وهو: الكتابة بلسان العامية المصرية، قد تحقق بعد نضال في معاداته لأكثر من قرن من الزمان, إنّ البيئة اللغوية النظيفة تساعد على تعلم العربية الفصيحة.

- **مُعضلات الإعلام**: كان للإعلام المسموع والمقروء والمرئي أثر بالغ في اتساع انتشار العربية الفصيحة , فالعربية الفصيحة التي يستخدمها الإعلام ولاسيما في نشرات الأخبار على ما فيها من أخطاء أسهمت في انتشار العربية, ولكن أصبح للإعلام دور سلبي وسيء في انتشار العاميّات, ولابد من إعادة النظر في هذا الأمر, فاستخدام الفصيحة البسيطة في المسلسلات يؤدي إلى انتشارها في الوطن العربي, وانتشار اللغة

العربية الفصيحة أهم عامل للتوحيد، ولمّا كان الطفل يقضي ساعات طويلة أمام التلفاز: فإن تلك اللغة العامية التي لا نريدها تقف عائقًا أمام تعليم العربية الفصيحة.

ويؤكد رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨) أن التلفاز مسئول إلى حد كبير عن هبوط مستويات الاستخدام اللغوي ، حيث يسمع الإنسان منه عامية محلية تبعد عن الفصحى كثيراً ، وإن سمع فصحى فهي فصحى هزيلة يحاول المتخصص أن يلتمس فيها شيئاً من الصواب .

ولا محيص في هذا التأطير النظري العام للداسة من الإشارة إلى نظرية "السلطان اللغوي" التي تقوم خمسة مرتكزات:

أولها: أن للغة العربية أصلاً قام عليه بنيانها اللغوي.

ثانيها: أن هذا البنيان اللغوي هو من وضع الجامعة اللغوية العربية.

ثالثها: أن من حق الجماعة اللغوية العربية أو من يخلفها من الجماعات اللغوية العربية في الأجيال التالية أن تقيس على هذا الأصل وأن تشتق منه.

. رابعها: أن من حق الجماعة اللغوية نفسها أو من يخلفها أن تخرج على هذا الأصل او ما اشتق منه أحيانًا أخرى.

– خامسها: أن من حق الجماعة اللغوية أو من يخلفها أن تعود إلى الأصل ببعض ما أخرجته على الأصل؛ هي أو مَنْ بعدها من الجماعة اللغوية. وهي –في نظرنا– نظريةٌ تحتاجُ إلى مزيدٍ من الدراسة والتدقيق، ثم

التطبيق والتنفيذ.

نهايات التربية اللغوية العربية :

نقطة الصفر الغالبة على سياساتنا التربوية تجعلنا نؤكد على ملمح رئيس للتربية العربية التي تشارف على النهاية ؛ أحادية الرؤية التربوية ، فمشكلة التخطيط لا تزال تقف عند عائق الأحادية وجنوحها بغير اكتراث أو اقتناع للأخذ بفكرة المشروع الجماعي للتخطيط ، حتى ورش العمل والندوات الجمعية التي تعقد ليل نهار بمؤسساتنا التربوية العربية نجدها تدور حول فكرة محددة سابقا وهو أمر محمود ، لكن غير المحمود أن هناك ثمة محاور ثابتة لا يمكن الخروج عنها رغم كوننا نردد صباح مساء بضرورة إمطار الأدمغة وتكريس ثقافة العصف الذهني للرؤى والطروحات النقدية البناءة .

ولا يمكن اقتناص أزمة المؤسسة التربوية العربية في المنتفع الأول بها ، ألا وهو الطالب نفسه ، الذي يظل المصطلح حائرا على تسميته ؛ فمرة يدعى طالبا ، ومرة أخرى تلميذا ، ومرة ثالثة متعلما بحجة الالتزام بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط . وهو في الحقيقة رغم شغبه واستمرائه الفوضى مسكين يستحق الشفقة ؛ لأنه ضحية بعض الإدارات التعليمية الفاشلة التي قد تعاني من فقر الإعداد التربوي المهني ، ومعلم خائب لم يكترث بالحصول على درجات علمية تتخطى حاجز الشهادة الجامعية الأولى ، ومناهج بائسة انتهت صلاحيتها التعليمة في ظل عالم تربوي متسارع ومتصارع معرفيا ومهاريا.

وإذا كنا نتحدث عن نهاية وشيكة للتربية اللغوية إذا ما لم نتحرك بصورة سريعة لجعل اللغة أكثر وظيفية، فإن هذا يدفعنا إلى تحديد أبرز عوامل النهاية ، وهو التغيرات التربوية المفاجئة والمتسارعة ، فإذا كنا نعتقد بأننا على اتصال مستدام بالفكر التربوي الغربي فإن هذا الاتصال حقيقي فعلا لكنه بات اتصالا متأخرا زمنيا ، فالترجمة التربوية عادة تقتصر على أطروحات أكاديمية مقرها ومقامها الرسائل العلمية التي لا توظف في ميدانها الحقيقي ، وحركة الترجمة تتجه غالبا في هذه الأحايين إلى مجالات الطب والهندسة والفيزياء وكثيرا ما يكون الاتجاه صوب ترجمة إنسانيات النظريات النقدية أو تحليل النفس الإنسانية إلى مكوناتها التي لو فكر المترجمون قليلا لوجدوا علاج النفس وأصول تفسيره في القرآن الكريم .فالترجمة بالفعل قائمة لكنها باهتة وتتناول ما أنتجه العقل الغربي منذ سنوات بعيدة ، رغم علم القائمين على القرار التربوي بأن التربية اليوم متسارعة وتصعب متابعة كل جديد بها .

ووجود حركة بطيئة للترجمة ، مع تزامن عقدة التخطيط الصفري التي أشرنا إليها منذ قليل ، يجلعنا نقف أمام ظاهرة تربوية عربية وهي تقليدية الإدارة ، فإذا كان القرار التربوي الفوقي في بعض الأنظمة التعليمية العربية لا يهتم بفكرة التخطيط للمستقبل أو جماعية اتخاذ القرار ، فإن الإدارة التنفيذية التي تدير المشهد التعليمي على مستوى المدرسة تتسم بالتقليدية وغياب الحضور عن الاستخدام الإلكتروني ، والاستخدام الإلكتروني لا يعني أن المدرسة بها معمل يشتمل على كثير من أجهزة الحاسوب المتطورة فالأمر لا يتعد حد الاستخدام والاستهلاك لا الإنتاج أو تطوير التقنية

ذاتها . لكن الإدارات التربوية المعاصرة تطبق اليوم فكر الإدارة إليكترونيا وتسعى لربط المؤسسة التعليمية بالطلاب والمجتمع والمؤسسات ذات العلاقة بالتربوية عن طريق شبكة معلوماتية متخصصة تسهم في رفع الوعي المعلوماتي والمهاري لدى العاملين بالمدرسة وبالتلاميذ وتجعل شركاء المجتمع على علاقة وطيدة بإحدى المؤسسات الوطنية ألا وهي المدرسة .

حسنا ، هذا هو العرض في الإدارة ، فماذا عن العلاج ؟ العلاج يبدو بسيطا عن طريق تفعيل الإدارة الإلكترونية من ناحية ، ومن ناحية أخرى يكمن العلاج في سؤال فعن طريق الأسئلة يعمل العقل ويتفجر بالإبداع ، والسؤال هو : ماذا يحدث لو جعلت المدرسة طلابها يشاركون في إدارة المدرسة ولو لمدة يوم واحد كل أسبوع ؟ ليس الأمر بكارثة لأننا في الأصل نجرب ونطور ونعدل ونحذف هذا ونعيد تجديد هذا ، وشراكة الطلاب في الإدارة سيجدد شبابها ويحيي شرايينها المتصلبة .

التربية اللغوية ورهانات المستقبل :

وإذا كانت المؤسسات السياسية العربية تسعى منذ وقت إلى التأكيد على قيم الوطنية والعمل الجاد وتوافر الهمم لدى المواطنين الأمر الذي نجم عنه تدشين مشروعات عربية خالصة التخطيط والتنفيذ وتحقيق النجاح أيضا مثل قناة السويس الجديدة على سبيل المثال وغير ذلك من ملامح تستدعي الالتفات وتسترعى الانتباه ، فإن المؤسسات التعليمية والثقافية العربية بات من أولوياتها الآن بعد شهود استقرار أوضاعها السياسية والاجتماعية الأخذ بمبادرة تعليمية عربية تطبق ولو لمدة بسيطة تعقبها

مسابقة بين المؤسسات التي تستخدم اللغة الفصيحة بصورة وظيفية .

الأجمل والأرقى والأروع والأدهش حقا حينما أخبرني طلابي بمأساة اللغة الوظيفية ، تلك المأساة التي يمكن رصدها واقتناصها في مسابقات غنائية تضرب بالوطن العربي من المحيط القارس إلى الخليج الأكثر دفئا ، وهذا الهوس العجيب في اهتمام والتفات الشباب حول تلك المسابقات التي لا تخرج لنا بالفعل صوتا غنائيا حقيقيا ، وكان العلاج السحري والحصري لمشكلة تآكل استخدام اللغة الفصيحة وظيفيا هو إطلاق مسابقة وطنية لغوية في المفردات اللغوية ذات الشجرة أو العائلة اللغوية المتماثلة أو المشتركة ، وكذلك مسابقة أخرى في المتضادات اللغوية والاشتقاق اللغوي للمفردات .. جميل حقا أن نرى بعضا من أحلامنا المشروعة تتحق وتجري على أرض خضراء ، أقصد لغة سائغة تنطلق من ألسنة عصماء .

إجراءات علاجية لمواجهة مشكلات تعليم اللغة العربية :

في ضوء المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية يمكننا تقديم مجموعة من التوصيات الإجرائية التي يمكن الأخذ بها وتنفيذها من أجل تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها ، وهذه التوصيات يمكن أن تقدم من خلال عناصر المنظومة الرئيسة لمنهج تعليم اللغة العربية ، وهي كالتالي :

ـ التَّوْصِيَاتُ المُتَعَلِّقَةُ بِمِحْوَر الأهْدَافِ :

١. إعداد كتاب يتضمن أهداف تدريس اللغة العربية بأقسام تعليمها

بكليتي التربية ودار العلوم، يهدف تبصير الطلاب والقائمين بالتدريس على السواء بأهداف تعليم اللغة العربية بالجامعة .

٢. صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعة بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة .

٣. صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى الدارسين وقدراتهم وحاجاتهم.

٤. مراعاة تضمين مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية عند صياغة أهداف تعليم اللغة العربية.

٥. ترتيب أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعة في تنظيم منطقي يستطيع الدارس إدراكه.

٦. إقامة دورات توعوية مستدامة لاطلاع الطالب والأستاذ الأكاديمي على الأهداف المرجو تحقيقها من تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة ومناقشة هذه الأهداف لبيان مدى معاصرتها للواقع اللغوي العام.

ـ التَّوْصِيَاتُ المُتَعَلِّقَةُ بِمِحْوَرِ المُحْتَوى اللُّغَوِيِّ :

١.. إعداد برامج التدريب المهني ومحتواه بطريقة علمية سليمة.

٢.. إثارة مهارات التفكير المختلفة مثل ما وراء المعرفة والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي لدى الطلاب وتضمين المقررات أنشطة لغوية تنمي مهارات التفكير .

٣. إبراز أهم المستجدات اللغوية وتضمينها في مقررات تعليم اللغة العربية بالجامعة .

٤. الاهتمام بشكل الكتاب وإخراجه الطباعي ونوعية الورق فيه وتوزيع المعلومات والموضوعات في داخله وتطويره باستمرار شكلا ومضموناً.

٥. تنوع البرامج ، والأنشطة اللغوية لتحقيق الفروق الضرورية للمتدربين (الطلاب) .

٦. إثراء المكتبات الجامعية بالمراجع اللغوية الحديثة والمعاصرة التي تمكن طلاب أقسام اللغة العربية من متابعة التطور في العلوم اللغوية .

ـ التَّوْصِيَاتُ المُتَعَلِّقَةُ بِمِحْوَر طرائق التَّدْرِيْسِ :

١. قيام برامج التدريب على أساس دراسة فعلية وتشخيص سليم لاحتياجات النمو المهني .

٢. استخدام أساليب التعلم الذاتي كالقراءة المهنية والتعليم المبرمج والتدريب بالمراسلة والتعيينات وغيرها من الأساليب التي تؤكد ذاتية المتعلم ومراعاته للفروق الفردية والاحتياجات الخاصة للطلاب .

. تمكين الطلاب من المهارات اللغوية بصورة وظيفية يسهل استخدامها في مواقف لغوية فعلية وطبيعية .

٣. العناية بالجانب التطبيقي للمفاهيم والمهارات اللغوية ، ودعم المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية .

٤. حث الأستاذ القائم بالتدريس على استخدام المناقشة والحوار والأسئلة التقويمية طوال الموقف التعليمي .

٥. إعداد برامج إعداد وتأهيل طلاب اللغة العربية بالجامعات في ضوء

متطلباتهم اللغوية ، وما بينهم من فروق فردية.

٦. مساعدة الطلاب على الربط بين خبراتهم اللغوية السابقة في تعليم اللغة العربية وما يتلقونه من خبرات داخل قاعات الدرس.

ـ التَّوْصِيَاتُ المتعلقة بمحور الوسائط التعليمية:

١. ضرورة الإفادة من التكنولوجيا المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة العربية بالجامعة .

٢. إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لاستخدام الوسائط التعليمية مثل الإفادة من خدمات شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم.

٣. ضرورة التعامل مع الوسائط التعليمية كوسائل مساعدة وليس كغايات تعليمية.

٤. استخدام عدد مناسب من الوسائل التعليمية بالشكل الذي لا يشتت انتباه الدارسين ويوزع انتباههم لكثرة العروض التربوية.

٥. ضرورة توافر مختبرات حديثة لتعليم اللغة العربية ومهاراتها بالجامعة على غرار مختبرات تعليم اللغات الأجنبية .

ـ التَّوْصِيَاتُ المتعلقة بمحور الأنشطة اللغوية:

١. تدريب الطلاب على التمييز بين التدريبات الاتصالية والتدريبات النمطية .

٢. استخدام أنواع متعددة من التدريبات اللغوية وبطريقة مناسبة مع

المهارات اللغوية.

٣. اختيار الوقت المناسب لممارسة الأنشطة اللغوية المرتبطة بمقررات الدراسة الجامعية والتي تخدم الجانب النظري من خلال ممارسة المهارات اللغوية.

٤. وجود معايير ومؤشرات واضحة ومحددة لممارسة الأنشطة اللغوية بالجامعة.

٥. تدريب الطلاب على وضع تصور للبرامج والأنشطة اللغوية التعليمية المناسبة.

٦. مساعدة الطلاب على تعرف كل نشاط لغوي تعليمي يقدم بواسطة الأستاذ الجامعي.

٧. تقديم أنشطة لغوية تعليمية بالشكل الذي يشعر الطلاب بأن لهم معنى في حياتهم وإشباعاً لحاجاتهم.

ـ التَّوْصِيَاتُ المُتَعَلِّقَةُ بِمِحْوَرِ التقويم اللغوي :

١. استخدام أساليب متنوعة للتقويم البنائي والختامي لمتابعة أثر التدريب والإعداد اللغوي.

٢. تنويع أساليب التقويم بالشكل الذي يضمن تقدير مستوى الطلاب في الجوانب المختلفة.

٣. تدريب الطلاب على استخدام أساليب التقويم اللغوي الذاتي لمستوياتهم في تعلم اللغة.

٤. إجراء الأستاذ الجامعي مقابلات مع طلابه بصورة مستدامة يستطيع من خلالها تعرف مستوياتهم في تملك مهارات الاستماع والتحدث.

ـ التَّوْصِيَاتُ المُتَعَلِّقَةُ بِمِحْوَر التحديات الثقافية :

١. الاهتمام بتنمية وعي الطلاب والأساتذة بإدراك الصلة بين اللغة العربية والظروف الجغرافية والاجتماعية والسياسة والاقتصادية والثقافية المحيطة بالإنسان العربي.

٢ . حرص الأستاذ الجامعي على استخدام اللغة الفصحى داخل قاعات الدرس مع الطلاب .

٣ . ضرورة اهتمام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة بزيادة البرامج التي تستهدف الارتقاء باستخدام اللغة العربية .

٤ . اهتمام الدراما العربية بنقل صور إيجابية عن دارسي اللغة العربية .

الفصل الثامن

تنمية مهارات التفكير في التعليم الجامعي

استراتيجيات ما وراء المعرفة :

تتنافس مختلف دول العالم فيما بينها على رفع مستويات شعوبها في مختلف مناحي الحياة ، وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة،والسعي إلى تطويرها، وقد أولى المفكرون على الدور الرئيس والحاسم الذي تتطلع به التربية في التقدم الحضاري، و إنتاج العلم والعلماء ، وتوجيه اهتمام الأجيال إلى ضرورة تبني أسلوب التفكير العلمي،منهجاً مستديماً يقترن بمختلف الأنشطة وأنواع السلوك عند الفرد والجماعة ، وصولاً إلى بناء الإنسان المفكر، ويتطلب هذا الأمر الاهتمام بالمناهج التربوية ، والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطويرها.

ولم يعد تعليم التفكير للطلاب اليوم هو ما يشغل علماء التربية، وإنما أصبحت جودة التفكير هي أهم التوجهات التربوية المعاصرة،التي تتطلب من المتعلم التفاعل مع مشكلات حياته، ومتغيرات عصره، والمستجدات المتلاحقة والمتنوعة، وليصبح ذا قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات ، وأصبح جوهر عمليات التربية الآن تعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة فاعلة تجنبهم مزالق التفكير ،وتدربهم على استراتيجياته .

ومن هذه الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تدور حول وعي الفرد بما

يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها.

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة **Metacognition** الذي يعد واحداً من التكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر. إلى عمليات التحكم التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات،وهي عمليات تخطيطية و تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة اللازمة لحل المشكلة(فتحي عبد الرحمن جروان:١٩٩٩،ص ٤٣) ويرجع هذا المفهوم بأصوله إلى العالم فلافل **Flavell (1971)**، وذلك من خلال بحثه حول عمليات الذاكرة والتخزين والاسترجاع،ومراقبة تلك العمليات، والتحكم الذاتي فيها .

كما تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة إحدى برامج التفكير العليا، . وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة **Metacognition** في بداية السبعينيات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي،ويفتح مجالاً واسعاً للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والاستيعاب والوعي ومهارات التعلم والدراسة .وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات والتسعينيات ،ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار..**(DouglasHacker:2002)** .

وفي مجال تعليم اللغات حظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بأهمية كبيرة نظراً للدور الذي تقوم به في تنمية مهارات اللغة وضبطها والتحكم

فيها، وهذه الاستراتيجيات تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، والمهام اللغوية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنمية كفاءته اللغوية تتضمن ثلاث مراحل هي :ما قبل المهمة، ومرحلة إنجاز المهمة اللغوية، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة اللغوية، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم وإدارة المعلومات وتطويرها .

فقبل الشروع في المهمة اللغوية يقيم الطالب ما لديه من معرفة حول المهمة التي سيؤديها، ويقوم باستجواب نفسه حول معرفته السابقة وما يريد أن يقوم به، ويستمر الطالب في أثناء إنجاز المهمة اللغوية في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشف أجزاء مهمة نسيها، وقد يتوقف قليلاً لإعادة تجميع المعلومات وإدراك ما وقع فيه من أخطاء، وبعد إنجاز المهمة يقوم الطالب مرة جديدة بتقييم ما قام به.

وفي مجال تعلم القراءة يكون استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ضرورياً، عندما يواجه الطالب صعوبات في الفهم، "فيكون وعي الطالب بجوانب الضعف والقوة فيما يقرأ دافعاً إلى إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي استخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل، بغرض تصحيح مسار التعليم" (مصطفى إسماعيل:٢٠٠٢،).

كما أن المتعلم من خلال استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة يساعده في القدرة على تنظيم أفكاره ، وتوظيف الأدلة والبراهين والشواهد توظيفاً دقيقاً .

وتأسيساً على ما سبق فإن السبيل لزيادة وعي الطلاب بالمهارات اللغوية هو إكسابهم القدرة على استخدام استراتيجيات تحديد الغرض مما يتعلمونه ،وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالي، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المادة اللغوية المتعلمة، وممارسة أساليب التقييم للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الهدف.

وإذا كانت الدعوة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراحل التعليم العام ضرورة ، فإن الدعوة إلى تدريب طلاب الجامعة وبخاصة طلاب كلية التربية على هذه الاستراتيجيات أشد ضرورة، حيث إن الطالب في هذه المرحلة أصبح مهيأً لتجاوز نقل التراث إلى حسن تفسيره، والانتقاء منه، وإحياء عناصره الثابتة ، ثم ربطها بواقع مجتمعه .

كما أن مناهج التعليم الجامعي تهدف إلى تكوين إنسان يتميز بالقدرة على التفكير السليم، والإحاطة بطرائقه، والإدراك الواعي بالأساليب المستخدمة في دراسة الكون والبيئة المحيطة، والقدرة على التحليل الموضوعي للظواهر والمشكلات ، وفهم حركة التاريخ الإنساني والخصائص التي تميز مراحله، والاستفادة من حقائقه ، بالإضافة إلى التعود على تقييم تجاربه في الحياة من منظور شمولي والاستفادة من دروسها. (رشدي طعيمة ومُحَّد البندري :٢٠٠٤).

ولعل تلك الأهداف السابقة التي تسعى المؤسسة الجامعية إلى تحقيقها لدى المتعلمين تتناسب مع منطلقات ما وراء المعرفة التي تتطلب من

المتعلمين أن يمارسوا استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيرهم بصورة مستمرة،ورسم الخطط اللازمة للمواقف التي يتعرض لها، ويحللها إلى عناصرها ، وتقييم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة .

كما أنه في سبيل السعي إلى وضع معايير لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي اقترح البعض وضع معيار اكتساب الخريج معلومات يستطيع توظيفها وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية ،مع التركيز على تعرف كيفية الوصول إلى المعرفة بالإضافة إلى قدرته على ممارسة التعلم الذاتي الذي يؤهله للتوصل إلى الحقائق والمفاهيم بدقة . (سعيد إسماعيل :٢٠٠٧)

وتعليم التفكير واستراتيجياته يعد من أحد أهم أهداف التربية اللغوية في العصر الحالي، وتزويد الدارسين في مجال اللغة العربية ومهاراتها باستراتيجيات التفكير يجعل الطلاب المعلمين قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصوات ومفردات وتراكيب.

كما أن تدريب معلمي اللغة العربية والطلاب المعلمين في كليات التربية هو السبيل لإيجاد المعلم المتفهم لتلك الاستراتيجيات والقادر على تطبيقها وتدريب تلاميذه عليها . ويسهم من جهة أخرى في حبهم اللغة العربية وامتلاك مهارات الكفاءة اللغوية.

ما وراء المعرفة:

١ - المفهوم:

تشغل مهارات التفكير بأنواعها ومستوياتها المختلفة وضعاً مركزياً في

علم النفس المعرفي المعاصر،والتربية الحديثة لأنها تشكل إحدى الظواهر الأكثر أهمية وضرورة لدى المتعلمين،حيث تنطوي نشاطات الإنسان اليومية على الكثير من المواقف التعليمية التعلمية المهمة،ونظراً للاهتمام المتزايد والمتنامي من قبل المهتمين من الباحثين والقائمين على شئون التعليم بالتركيز على التربية السيكولوجية للمتعلمين من خلال تأصيل القدرة على مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة.

لذلك يرى فتحي جروان (١٩٩٩) أن التعليم الفعال لمهارات التفكير يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى،لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة،وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها.

كما أن هناك أسباباً عديدة تحتم على مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى المتعلمين بصورة منظمة وهادفة.الأمر الذي يتطلب معه ضرورة امتلاك المتعلمين درجة كافية من الوعي بالاستراتيجيات والمهارات ما وراء المعرفية.

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات والتسعينيات ،ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. (**Douglas Hacker:2002**).

وباستعراض عدد من تعريفات ما وراء المعرفة يجد الباحث أنها تدور حول العناصر الآتية: "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم به،وقدرته على وضع

خطط محددة للوصول إلى أهدافه،وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها،بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها " (صفاء الأعسر:١٩٩٨).

ويرى أنور مُحَمَّد الشرقاوي (١٩٩١) أن ما وراء المعرفة هي "وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف" .

وتعني ما وراء المعرفة أنها "عمليات التحكم العقلي العليا كالتخطيط والمراقبة والتقييم وتمثل حالة الوعي وإدارة مهارات التفكير الأخرى والتحكم فيها" (راشد الكثيري:٢٠٠٠) . وهذا التعريف يشير إلى الاستراتيجات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي: التخطيط،والمراقبة، والتقييم. باستثناء استراتيجيات أخرى مثل التنفيذ والتنظيم، بالإضافة إلى أن المفهوم السابق أشار إلى دور الفرد في ممارسة مهارات التفكير الأخرى وما تقوم به ما وراء المعرفة من إدارة وتحكم لها.

ويعرف كل من أليساندرو وباتريزا **Alesandro&Patriza(2000)** ما وراء المعرفة بأنها " عمليات التفكير التحكمي، والتحكم والوعي بالأشكال المختلفة للعمل العقلي، والمعرفة باستراتيجيات تساعد في تنفيذ العمل،وكذلك التقويم الذاتي" . **(Alesandro&Patriza: 2000)** .

ويرى كل من كوب و كركوا **Kopp&Krakaw** أن ما وراء المعرفة تعني " المعرفة الخاصة المرتبطة بقدرات الذاكرة ومتضمنة الوعي للتذكر والجهد المطلوب لمهمات ذاكرية محددة والحاجة إلى استراتيجيات خاصة" .

ونجد أن هذا التعريف قد اقتصر على الذاكرة فقط وما يقوم به المتعلم من مهمات خاصة بالتذكر مع تأكيده على دور الاستراتيجية في تنظيم العمل والوعي به.

وتعني ما وراء المعرفة " وعينا التام وما فيه من تيقظ وإحساس بالخطوات التي تقوم بها أثناء عملية التفكير ".(مُحَّد عبد الرحيم عدس:٢٠٠٠) . وهذا التعريف يشير فقط إلى ما يقوم به الفرد من وعي ويقظة وانتباه أثناء التفكير دون إشارة إلى ما تتضمنه عمليات التفكير فوق المعرفي من مراقبة وتحكم وتعديل للغموض وتقييم عملية التفكير التي يقوم بها الفرد. ويرى إدوارد دي بونو **Edward De Bono** أن ما وراء المعرفة هي " الطريقة المعرفية التي تعيد وترتب المعرفة،وهي خاصة بصنع القرار،وحل المشكلات وخلق فرص مناسبة للتعلم".**(Francis Hunkins: 1995)** .

وباستقراء التعريفات المختلفة لمفهوم ما وراء المعرفة يتبين لنا أن معظم التعريفات تكاد تتفق على أن ما وراء المعرفة مفهوم يشير إلى قدرة الفرد على التفكير فيما يتعلمه الذي يتعلمه،وتحكمه في هذا التعلم، وهو اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المختلفة المتضمنة في المهارة التعليمية التعلمية. وكذلك قدرة الفرد (المتعلم) على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها،وأن يكون على وعي تام ومعرفة شاملة بالاستراتيجية التي يتخذها ،والخطوات التي يسير عليها،وكذلك تقويم مدى أثر ما توصل إليه التفكير من نتائج.

ومن خلال مراجعة التعريفات السابقة لمصطلح ما وراء المعرفة نجد أنها

تضمنت عناصر ثابتة نكاد نراها في كل تعريف مثل التخطيط ، والوعي ، والاستراتيجية ، والإدارة ، والتنظيم والتقييم ، وهي عناصر سوف يجيء الحديث عنها عند عرض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما تشير التعريفات السابقة مثل تعريف أنور الشرقاوي(١٩٩١) وونج **Wong(1986)**، وفلافل **Flavell(1979)** وستيرنبرج **Sternberg(1999)** ،وعبد الرحيم عدس(٢٠٠٠) إلى أن ما وراء المعرفة كمصطلح يعني (عملية) تتحكم في عدد من العمليات الأخرى، كما أنها (عملية) تتضمن عدة عمليات،تلك التي يمكن أن نطلق عليها مسمى استراتيجيات، حيث إن مصطلح (عملية) يشير إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الفرد أثناء تعلمه.

كما تشير التعريفات السابقة إلى أن ما وراء المعرفة عبارة عن معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة. كما أن المصطلح لا ينصب فقط ـ من خلال التعريفات السابقة ـ على معرفة الفرد بنظام الذاكرة لديه، وإنما بالإضافة إلى ذلك يتضمن الوعي بعمليات تكوين وتناول المعلومات بصفة عامة والوعي أيضا ببعض المهارات المعقدة كالتخطيط والتوجيه والتقييم الذاتي والاستدلال ومعرفة متى وأين وكيف يتم التذكر.

ويلاحظ من عرض التعريفات السابقة لمفهوم ما وراء المعرفة أنه للتمييز بين التفكير فوق المعرفي وبين الأنواع المختلفة الأخرى من التفكير

، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشرة ، وإنما ترتبط بما يعرفه الفرد من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة، والتي يمكن أن تتضمن ما يعرفه الفرد عن التمثيل الداخلي، كيف تعمل، وكيف يشعر الفرد بها، وهكذا فإن ما وراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف المعرفة، أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة.

ويلاحظ على التعريفات السابقة لمفهوم ما وراء المعرفة أنها :

. أكدت على بعدي ما وراء المعرفة المعرفي والتحكمي.

. أكدت على دور العمليات الإجرائية في متابعة وتنظيم التفكير.

. اتفقت على أهمية ما وراء المعرفة في التعلم الفعال وتنمية الفهم وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم ما وراء المعرفة بأنها:

" معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية ، وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وتشمل المهارات والاستراتيجيات التي تقوم بمهمة التحكم و السيطرة على العمليات المعرفية ،والموجهة لدراسة موضوع معين، واستخدام القدرات المعرفية بفعالية لتحقيق أهداف التعلم".

وهذا الوعي ما وراء المعرفي يتضمن الوعي اللغوي ، والوعي المعرفي، والوعي الاجتماعي، والوعي الثقافي، حيث تتضمن ما وراء المعرفة طرح

الأسئلة التي تشير إلى هذا الوعي مثل : كيف تتذكر الكلمات؟ ما الذي يساعدك في فهم كلمات النص الذي تدرسه؟ما الذي تحتاجه لعمل المهمة؟ ما الذي لا تستطيع عمله؟ ولماذا؟ وما الذي تستطيع عمله؟ وكيف تعمله؟وماذا تحتاج للمراجعة؟ ولماذا؟ وما الشيء الذي التالي الذي سوف تفعله؟ ولماذا؟ وما الشيء الذي ستفعله في حال عدم فهمك؟ وكيف تختبر عملك؟ .

كما يشير مفهوم الوعي إلى أن يتأمل الفرد الموقف الذي أمامه ، ويحلله إلى عناصره ، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة (عدنان العتوم: ٢٠٠٤).

٢ - مكونات ما وراء المعرفة :

على الرغم من أن مصطلح ما وراء المعرفة حديث نسبياً، إلا أن هناك رأياً يرجع في أصوله إلى أفكار قديمة،فقد تحدث كثير من المنظرين التربويين أمثال ديوي**Dewey** ، وثورندايك **Thorndike** ، وجود**Judd** عن أهمية معرفة الطلاب لإجراءات حل المشكلة ذهنياً،ومن ثم محاولة نقلها إلى مواقف جديدة، و أشار جلوفر ورونينج**Glover&Ronning(1987)** إلى أن ديوي ركز على الفعل التأملي **reflective action**الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد.

ولعل هذا الاختلاف بين الرأيين(حداثة المفهوم وأصالته) هو السبب الذي يفسر عدم الاتفاق بين التربويين على مكونات ما وراء المعرفة، حيث

يشير دوجلاس هاكير **Douglas Haker** إلى أن فلافل **Flavell**قسم ما وراء المعرفة إلى معرفة إدراكية فوقية وخبرة إدراكية فوقية،وتشير الأولى إلى المعرفة بالشخص المدرك وبالمهمة المدركة،وبالاستراتيجية المستخدمة في الإدراك ،أما الثانية فتشير إلى أي خبرة واعية سواء أكانت عقلية أم انفعالية. (**Douglas Haker: 2002**). ويركز فلافل **Flavell** على المكون الأول لما وراء المعرفة ويرى أنه عبارة عن ثلاثة متغيرات رئيسة هي:

أ ـ متغيرات الشخص:

وتشير إلى نوع المعرفة المكتسبة،وتنقسم إلى ثلاثة متغيرات داخل الفرد مثل اعتقاده بأنه ممتاز في المهام اللفظية ولكنه ضعيف في المهام المكانية. والثاني وهو المقارنة بين الأشخاص من داخلهم، والثالث هو المتغير العام ويعني مقدار المعلومات والأفكار المكتسبة عن الأحداث العالمية للمعرفة البشرية. (السيد مُحَمَّد أبو هاشم:١٩٩٩،ص٢٠٥) . وهو ما أشار إليه استبك **(1998)Stipek**حيث وضح أن متغيرات الشخص تعني الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر..(**Stipek: 1998, p21**). في حين أن فان إيد **Van Ede (1993)** أطلق على هذا المتغير اسم معتقدات الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ب ـ متغيرات المهمة:

وهي متغيرات تتصل بمطالب المهمة والعمل على تحقيق أهدافها، و معرفة المتعلمين الغرض من التعلم، وطبيعة المادة المتعلمة، وتتضمن أيضاً معرفتهم عن المخرجات أو الإنتاج اللغوي النهائي ومعرفتهم بالأسئلة.

(Christine Goh: 1997). وتتفق أنيتا ويندن & Anita Wenden (١٩٩٨) مع كريستين جوه (1997) Christine Goh في تحديد مكونات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال متغير المهمة الذي يشير إلى معرفة الشخص بأهداف دراسته وتعلمه،والنتائج المرجوة التي يسعى إلى تحقيقها من تعلمه. (Anita Wenden: 1998) .

ج ـ متغيرات الاستراتيجية:

وتعني أن التعلم يتم من خلال نوعين من الاستراتيجيات؛ الأولى معرفية وتعمل على الوصول بالشخص إلى هدف معرفي عام أو نوعي،والثانية ما وراء معرفية وتعني الشعور بدرجة مرتفعة من الثقة بأننا وصلنا إلى الهدف المرجو. ومن الواضح أن متغيرات الشخص والمهمة والاستراتيجية متفاعلة فيما بينها،وأن المعرفة عن هذا التفاعل هي معرفة مكتسبة بشكل واع ومقصود .

أما استبك (Stipek(1998فيرى أن متغير الاستراتيجية تعني القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ.(Stipek: 1998, p21) .بينما يرى ويندن Wenden أن المعرفة الاستراتيجية تدور حول معرفة المتعلمين بالاستراتيجيات،وبصورة خاصة معرفة الاستراتيجية التي لها تأثير في تحقيق الأهداف وتتضمن أفضل المداخل لتعلم اللغة. (Christine Goh:1997) .

بينما يرى كل من جاكوبس وباريس . أن مصطلح ما وراء المعرفة

يتضمن مظهرين أساسيين ،أو يشتمل على مكونين رئيسيين هما :

أ ـ التقويم الذاتي للمعرفة self- appraisal of cognition :

ويتضمن ثلاثة أشكال معرفية هي : المعرفة التقريرية **Declarative Knowledge** ، والمعرفة الإجرائية **Procedural Knowledge** ، والمعرفة الشرطية **conditional knowledge** ، وتعبر المعرفة التقريرية عما هو معروف في مجال معين ، وتجيب عن سؤال ماذا ، وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة مثل التخطيط للحركة القادمة، واختيار الاستراتيجيات ، وتحديد الوقت المناسب، وتحديد الجهد المطلوب، والمراجعة والتغيير إلى استراتيجيات أخرى لإزالة مشكلات تعترض الأداء .

ب ـ الإدارة الذاتية للمعرفة self – management of cognition :

تمثل الإدارة الذاتية للمعرفة العنصر الثاني لما وراء المعرفة كما يرى جاكوبس وباريس **Jacobs & Paris**، ويشير كل من يور وكريج **Yore & Craig (1992)** إلى أن الإدارة الذاتية تشمل التقييم ، والتنظيم ، فالتقييم تقدير لمعرفتنا الراهنة، كما تسأل نفسك : هل أعي ما أقرأ ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالمهمة؟ .

وعملية التقييم هذه عملية داخلية تبدأ قبل البدء والشروع بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعدها، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى

الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة ، وتحديد الصعوبات الكامنة وطرائق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج . أما التنظيم فيتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف الرئيس، أو الأهداف الفرعية .

ويشير كوستا **costa** إلى مكونات ما وراء المعرفة ويقسمها إلى مكونين هما :

أ ـ المعرفة والتحكم الذاتي: وتتضمن فعل الإرادة والدافعية والاتجاه والانتباه،وكذلك المراقبة واتجاه الفرد نحو العمل أو المهمة . ويشير بوردن ووليامز **Burden & Williams (1997)** أن اتجاه الطلاب يسهم ويزيد خبرة الطلاب في التعلم باستخدام استراتيجيات متعددة .

ب ـ المعرفة وعمليات التحكم :وتتضمن عمليات التحكم ، التخطيط الذي يهتم بتخطيط وتنمية وتتابع الأفعال ، وتحديد الاستراتيجيات وخطواتها من أجل حل المشكلة ، والمراقبة الذاتية وهي تعني مراقبة المتعلمين أنفسهم أثناء التعلم، والتقييم الذاتي الذي يشجع الطلاب ليفكروا برؤية ناقدة حول تعلمهم. **(Amal Farid:2000)**.

ويوضح فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) أن الوعي بما وراء المعرفة له ثلاثة مكونات هي:

أ . المعرفة العامة بالاستراتيجية،مثل الوعي بأهمية الاستراتيجيات وفعالية استخدامها.

ب . المعرفة النوعية بالاستراتيجية، وتختص بالمعرفة الخاصة باستراتيجية معينة وكيفية تطبيقها ومتى يتم تطبيقها.

ج ـ معرفة العلاقات بين الاستراتيجيات ،والتي تختص بالخصائص المشتركة بين الاستراتيجيات والفروق بينها ومدى مناسبة كل منها لمهمة معينة.

تعقيب على مكونات ما وراء المعرفة :

وبالنظر إلى الجهود السابقة لتحديد مكونات ما وراء المعرفة نجد أن من العلماء مثل فلافل **Flavell** و ويندن **Wenden** أرجعا مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مكونات ثلاثة ؛ مكون يتعلق بالشخص وقدراته، ومعرفته وإدراكه لهذه القدرات الشخصية . ومكون ثان يتعلق بالمهمة ومطالبها، وتحديد الغرض منها ، وطبيعتها، ومكون ثالث خاص بالاستراتيجية التي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى تحقيق أهدافه.

في حين أن كلاً من جاكوبس وباريس **Jacobs & Paris** ، وكوستا **Costa** يرون أن ما وراء المعرفة تتضمن عمليتين أساسيتين هما التحكم والإدارة ، والتقويم الذاتي حيث إن عملية التقويم الذاتي للمعرفة تتضمن ثلاثة أنواع للمعرفة الضرورية هي : المعرفة التصريحية، و المعرفة الإجرائية، و المعرفة الشرطية.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مكونات ما وراء المعرفة في المكونات والعناصر التالية:

أ ـ معرفة الشخص لنفسه وقدراته ومهاراته .

ب ـ معرفة الفرد لكيفية التعلم .

ج ـ العوامل التي تؤثر في التعلم .

د ـ آراء الفرد حول ما يؤدي إلى النجاح .

هـ ـ تحديد سبل وأوجه التغلب على المعوقات .

و ـ معرفة المهام أو غرض القيام بها وأهدافها.

ز ـ تحديد الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الهدف.

٣ ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة :

هناك اتفاق ـ يكاد يكون عاماً ـ بين الباحثين الذين اهتموا بموضوع ما وراء المعرفة على أنها تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسة ، والتي يمكن أن نطلق عليها اسم عمليات، وهذه الاستراتيجيات يمكن أن تعلم بطريقة غير مباشرة ،كما أن هذه الاستراتيجيات أو العمليات يمكن أن تتحسن لدى المتعلم عن طريق الممارسة المستمرة والتدريب المتصل، وقد تكون هذه الاستراتيجيات هدفاً أساسياً لمؤسسات التعليم.

وقد توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول ما وراء المعرفة أو التفكير فوق المعرفي إلى تحديد عدد من الاستراتيجيات الرئيسة (العمليات العليا) ، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد / المتعلم في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وهذه الاستراتيجيات الرئيسة متعددة الوجوه،ومعقدة التركيب؛ لأنها تتضمن عدداً من الاستراتيجيات الفرعية بداخلها.

ويمكن تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستراتيجيات الرئيسة

التالية :

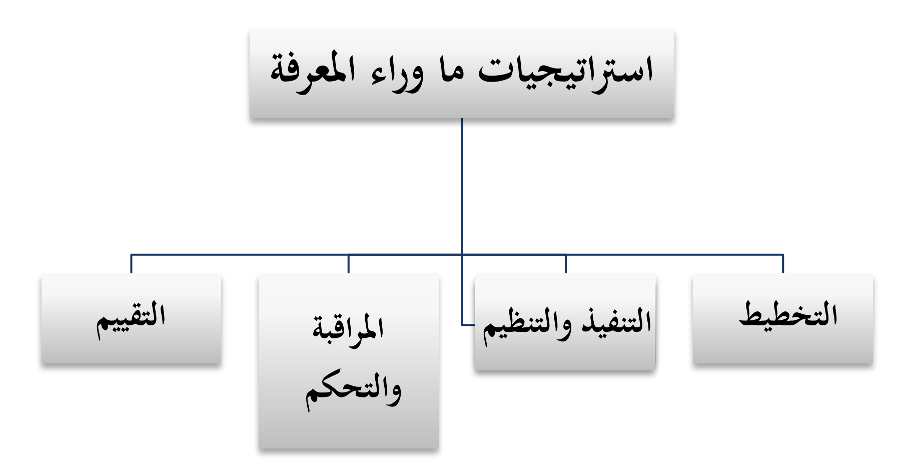
أ ـ استراتيجية التخطيط .

ب ـ استراتيجية التنفيذ والتنظيم.

ج ـ استراتيجية المراقبة والتحكم .

د ـ استراتيجية التقييم .

والمخطط المفاهيمي الآتي يوضح استراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسة:

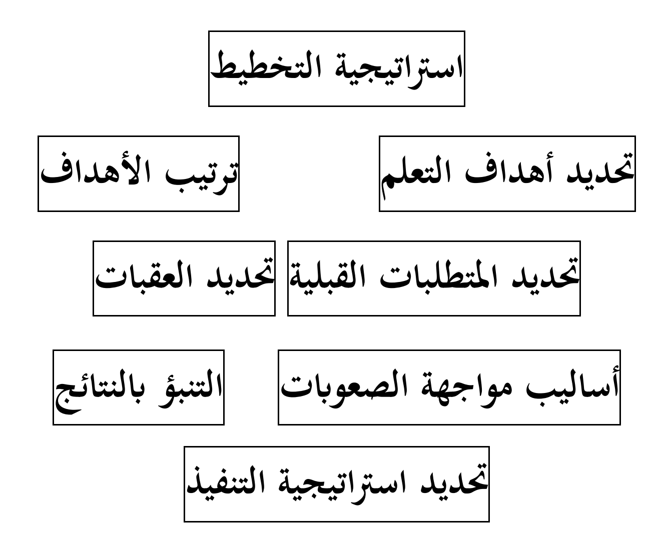


وفيما يلي تفصيل الاستراتيجيات السابقة:

أولاً ـ استراتيجية التخطيط :

تتضمن استراتيجية التخطيط جملة من القواعد والمهارات الفرعية المتداخلة التي توجه إجراءات المتعلم في سعيه لتخطيط خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المقصودة.ويمكن للمتعلم أن يستخدم هذه المهارات في أثناء تخطيطه لخبرات التعلم والمواقف التي سيتفاعل معها

بهدف إنماء أبنيتهم المعرفية وتطويرها ضمن دراسته لمادة الأدب العربي.
وسيعرض فيما يلي عدد من المهارات الفرعية لاستراتيجية التخطيط :



١ ـ تحديد أهداف التعلم(الإحساس بوجود مشكلة):

تتضمن هذه المهارة تحديد المتعلمين لأهداف دراستهم لموضوع أدبي معين، وتوجيه انتباههم نحو الدرس أو النص الأدبي ،وتشمل هذه المهارة إخبار الطلاب بموضوع الدرس،وإثارة رغبتهم فيه،ومدى أهميته، والفائدة المرجوة التي سيحققها لهم؛من أجل تحديد أهداف عامة وخاصة .

مثال:

إذا أردت أن تحدد مجموعة من أهداف دراستك لموضوع " ما وراء المعرفة" فإنك تضع عدة أهداف بناء على تعرفك على الموضوع بصورة سريعة، ومن هذه الأهداف:

أ. تحديد مفهوم ما وراء المعرفة.

ب ـ استنتاج الاستراتيجيات الرئيسة لما وراء المعرفة.

ج ـ تحديد أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة الأدب الأموي.

د ـ استخدام بعض مهارات استراتيجية التخطيط.

مثال:

أ ـ تحديد التيارات والاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

ب ـ تحديد العوامل التي ساعدت على ظهور الشعر السياسي في العصر الأموي.

ج ـ استنتاج رأي الكاتب في تعدد صور الغزل في العصر الأموي.

٢ ـ ترتيب الأهداف حسب الأهمية والأولوية:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بترتيب الأهداف التي حددها في المهمة السابقة ،وذلك حسب الأهمية، وكذلك ترتيب المهام التي سيقوم بها مثل تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع الدراسي، ثم تحديد الأفكار الثانوية وتشمل هذه المهارة القدرة على تقدير أهمية الهدف،وكذلك تحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع المقصود قراءته والتفكير فيه.

مثال:

أ ـ تحديد مفهوم الأدب. [١]

ب ـ تحديد مفهوم الأدب الأموي.[٢]

ج ـ استنتاج الأغراض الأدبية في الشعر الأموي.[٣]

٣ ـ تحديد المتطلبات القبلية للتعلم :

وهي مهارة تشير إلى تحديد مدى استيعاب المتعلم للمعلومات والمعارف الأساسية ذات الصلة بموضوع التعلم الحالي، وأنه قادر على ربط هذه المعرفة والمعلومات السابقة بالخبرة الجديدة. ويحتاج المتعلم في هذه المهمة إلى اتخاذ قرار واع حول معلوماته السابقة عن الموضوع، حيث ما يعرفه عنه، وما يريد أن يعرفه قبل تناوله بالدراسة.

ومن أمثلة ذلك عندما تريد أن تقرر ما تعرفه عن موضوع ما وراء المعرفة ما يلي:

أ ـ مفهوم التفكير.

ب ـ أنواع وأنماط التفكير.

ج ـ خصائص التفكير المركب.

د ـ استراتيجية التفكير.

مثال:

عندما تريد أن تقرر معرفتك السابقة بموضوع أدب الأطفال فإنك تحدد ما يلي:

أ ـ مفهوم الأدب.

ب ـ مفهوم أدب الأطفال.

ج ـ أنواع أدب الأطفال.

د ـ خصائص أدب الأطفال.

٤ ـ تحديد العقبات والصعوبات المحتملة :

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بتحديد العقبات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم أثناء دراسته لموضوع الدرس الحالي .وهي تشير إلى وعي المتعلم بما سوف يدرسه، وما قد يواجهه من صعوبات تتعلق بالموضوع نفسه، مثل طول الموضوع، وحداثته، وصعوبة بعض المفردات به،أو قصر الفترة الزمنية المخصصة لدراسته.

مثال:

أ ـ قلة المعلومات المعروضة.

ب ـ نقص الخبرة الأدبية.

ج ـ عدم توافر المعاجم الأدبية.

د ـ قلة المصادر الحديثة.

و ـ صعوبة بعض المفردات الواردة بالموضوع.

ز ـ طول الموضوع وقصر الفترة الزمنية لدراسته.

هـ ـ صعوبات ترجع إلى الذاكرة ونسيان المعلومات.

٥- اقتراح أساليب مواجهة الصعوبات والعقبات :

وهي مهارة فرعية مهمة لاستراتيجية التخطيط تهدف إلى زيادة وعي المتعلم بعملية التعلم والعقبات التي ستواجهه، ومن ثم محاولة التخطيط لتحديد واقتراح الأساليب والوسائل التي تساعده في مواجهة هذه العقبات والصعوبات.

مثال:

أ - تقسيم الموضوع إلى فقرات وأجزاء إن كان طويلاً.

ب - تسجيل المعلومات والبيانات في أوراق خشية نسيانها.

ج - الاستعانة بمعجم لغوي لمعرفة معاني الكلمات المبهمة.

٦- التنبؤ بالنتائج المتوقعة والمرجوة:

وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب على توقع أحداث تأسيساً على معلوماته السابقة، سواء كانت ناتجة عن ملاحظاته، أو عن استنتاجات خرج بها من تجارب معينة. وتزيد هذه المهارة من قدرة الفرد في تعرف العلاقة بين الأسباب والنتائج، كما أن هذه المهارة تساعد على التخطيط المسبق، والتجهيز الدقيق، واستخدام بعد النظر، فالتنبؤ يعتمد على الاستدلال والمنهج الاستدلالي.

مثال :

ما النتائج التي تتنبأ بتحقيقها بعد دراسة موضوع ما وراء المعرفة؟

- لمحاولة الإجابة عن هذا السؤال لابد وأن تقوم بعدة خطوات منها :

١. تعرف نوع المادة المقروءة.(التفكير . استراتيجيات التفكير والتعلم).

٢. تحديد أسلوب الكاتب وطريقته في الكتابة:

أ . عرض المفهوم.

ب . بيان أهميته.

ج . عرض الموضوع أو الفقرة ففي نقاط.

د . تحليل القطعة أو الموضوع المقروء ويكون ذلك باتباع ما يلي:

. معرفة طريقة تنظيم الموضوع.

. معرفة طريقة السير في الموضوع.

. تعيين العبارات والفقرات والأجزاء الرئيسة مثل:

أ/مفهوم ما وراء المعرفة.

ب /استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ج/ المهارات الفرعية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

٧- تحديد واختيار استراتيجية التنفيذ:

وتشير هذه المهارة إلى أن تحديد المتعلم لاستراتيجية التنفيذ يمكن أن يسهم في تحسين التعلم الصفي ، وتدريب المتعلم لأن يكون مخططاً استراتيجياً لتعلمه يجعله يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال ، وهذا يحوله من إنسان سلبي يمارس عليه فعل التعليم إلى إنسان إيجابي يشارك في تخطيط وتأسيس تعلمه بشكل مقصود، وإن مجال تفضيل تدريب المتعلم على "

استراتيجية" تعلمه إنما تهدف إلى تطوير عمليات عقلية كالاكتساب والحفظ، والتخزين، واستبقاء التعلم. كما تتضمن هذه المهارة تحديد متى يستخدم العملية فوق المعرفية التي سيستخدمها، وتحديد لماذا تستخدم هذه العملية دون غيرها .

مثال:

في هذه المهارة تقوم بتحديد الخطوات والإجراءات المطلوبة لحل المشكلة،وينبغي عليك أن تسأل نفسك عدة أسئلة وأنت تقوم بوضع إطار لدراسة الموضوع مثل:

. ما المشكلة وكيف أحلها؟

. ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟

. ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع؟

. ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟

. ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذه المهام؟.

مثال:

إذا كان الطالب بصدد قراءة فقرة قرائية فإنه بعد أن يقوم بالاستجواب الذاتي مستخدماً الأسئلة مثل:

. لماذا أقرأ هذه الفقرة؟

. عن ماذا يريد أن يقوله الكاتب هنا؟

. ما الهدف الذي أسعى إليه من دراسة هذه الفقرة؟

. ما معلوماتي السابقة عن هذه الفقرة؟

يسأل الطالب نفسه:

. كيف سأدرس هذه الفقرة؟ ثم يحدد بعض الإجراءات التي ينبغي عليه اتباعها، مثل:

(١)أتصفح الفقرة بصورة سريعة للتعرف على معناها العام.

(٢)تعرف معاني الكلمات المبهمة في القطعة عن طريق استخدام السياق الذي ذكرت فيه الكلمة،أو الاستعانة بالمعجم.

(٣)تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة.

(٤)تحديد النقاط المهمة عن طريق استخدام مذكرات الهامش، مثل:

. الدائرة ◯ حول الأسماء والأماكن.

. الشرطة ــ تحت العبارات المهمة.

. النجوم *** أمام الأفكار الفرعية بالفقرة.

(٥) تصنيف المعلومات والبيانات الواردة في الفقرة وفق نظام معين.

وسيأتي شرح هذه المهام وعرضها بالتفصيل في الحديث عن المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ والتنظيم.

ثانيا ـ استراتيجية التنفيذ والتنظيم:

تشير استراتيجية التنفيذ والتنظيم إلى التنفيذ الفعلي للتعلم وبدء

التعلم الصفي باستخدام المواد التعليمية المعدة مسبقاً وضمان سير جميع النشاطات بكل جودة وطريقة نظامية. وهذه الاستراتيجية الرئيسة تضم عدداً من المهارات الفرعية التي يوظفها المتعلم لتسهيل مهمة اكتساب وتطوير معرفته ومهاراته، إذ تدار هذه المهارات من قبل المتعلمDavidson

ويعرفها فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨) بأنها : " محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة يقوم على تنظيم وحدات المادة من الأقل عمومية إلى الأكثر عمومية" .

ويقصد باستراتيجية التنظيم والتنفيذ في الدراسة الحالية أنها امتلاك الطالب لمهارات الحصول على المعلومات، ومهارات تنظيم تلك المعلومات وترتيبها، بحيث يمكن استخدامها بفعالية أكثر، والتي تعكس قدراتهم على المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل للبيانات والمعلومات المتاحة له.

وقد أشار كثير من علماء التربية إلى المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ والتنظيم، ومن هذه المهارات ما يلي :

استراتيجية التنفيذ والتنظيم

التصفح	تحديد الفكرة الرئيسة	الأسئلة الذاتية	التصنيف	الخرائط المفاهيمية	مذكرات الهامش	التخمين

١ ـ مهارة التصفح :

وهي مهارة تستخدم من اجل الحصول على المعنى العام لموضوع أو نص قرائي معين،حيث إن التصفح ـ كمهارة ـ يستخدم في القراءة ليسهم في

البحث عن فكرة عامة،أو تحديد معنى عام حول المادة المقروءة، وهي قراءة سريعة تركز على ما يجذب الانتباه،وتمكن هذه المهارة المتعلم من الحصول على معنى لما يقرأ ، وكيفية تنظيمه قبل الانخراط في القراءة، وتتضمن هذه المهارة النظر إلى ما يمكن للقارئ أن يتعلمه من العنوان، أو المقدمة، ويمكن تحديد المدلول الأدائي لهذه المهارة بكونها التصفح للحصول على نظرة عامة تمهيدية للمحتوى والتنظيم وتعيين الحالة العامة للنص المقروء.

مثال:

هناك عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية ساعدت على تعدد التيارات الأدبية في العصر الأموي:

١.كثرة الثروات وانتشار الترف.

٢. تعدد الأحزاب السياسية.

٣. استعار العصبيات والقبليات.

. يقوم الطالب باستخدام صحيفة التصفح من أجل الحصول على الفكرة العامة الرئيسة في هذا الموضوع مستعينا بذلك بـ :

أ. العنوان الرئيسي للموضوع

ب . العناوين الفرعية

ج . الفقرة الأولى من الموضوع.

٢ ـ تحديد الفكرة الرئيسة :

وتعني تعرف القارئ لموضوع النص، وما الموضوع الرئيس له،والأمور الأساسية التي يتحدث عنها النص. وهذا يقتضيان ينظر المتعلم بعناية إلى عنوان النص ،ومقدمته،والعبارة المفتاحية فيه،والعناوين الجانبية في الموضوع، وكذلك الفقرة الأولى والأخيرة في الموضوع المقروء.

مثال :

تأمل حركة الناس والسيارات في الشوارع، ثم اسأل نفسك: ماذا يحدث لو أن الشوارع خلت من إشارات المرور؟ أو رجاله؟فمضى كل سائق بسيارته أمام السيارات القادمة من الجهات الأخرى ؟ من أجل ذلك كان لابد من تنظيم المرور للسيارات،والناس،فوضعت الإشارات الضوئية والكتابية،والمرسومة،والعلامات الضوئية الأرضية،وصار هذا التنظيم قانوناً لا يحيد عنه السائق والراجل،ومن حاد عنه عرض نفسه للعقاب أو الهلاك،وهو نظام له قواعده الثابتة في كل دول العالم.

ولكي تقوم بتحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة السابقة ،عليك أن تقوم بمجموعة من الخطوات والإجراءات منها ما يلي:

ـ تحديد معاني الكلمات المبهمة في الفقرة مثل: تأمل ـ لا يحيد ـ الراجل.

كتابة بعض الأسئلة والإجابة عنها،مثل :

ـ لماذا تنظم الدولة حركة المرور في الشوارع؟

. اذكر بعض ما يوضع على جانبي الطريق لتنظيم حركة المرور.

. لمن وضعت إشارات المرور؟ ولماذا؟

. ما آداب المرور؟

(٣)قراءة الجملة الافتتاحية في الفقرة بعناية.

(٤)اقتراح عدة عناوين للفقرة المقروءة ، مثل:

. تنظيم حركة المرور. . المرور نظام عالمي. . أهمية تنظيم المرور.

(٥) قراءة الجملة الختامية في الفقرة أكثر من مرة.

(٦) تحويل العنوان المقترح إلى سؤال ، مثل: لماذا وضعت قواعد المرور؟.

٣ ـ الأسئلة الذاتية:

تعد مهارة صياغة الأسئلة الذاتية من أبرز مهارات ما وراء المعرفة ،وهي تستخدم عادة في تعلم موضوعات القراءة،ومهارات الكتابة، وهي مجموعة من الأسئلة التي تساعد على الاستيعاب الدقيق. وقد عبر كوستا Costa عن أهمية مهارة الأسئلة الذاتية بقوله : " بصرف النظر عن المادة التعليمية، فمن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل التعلم، وفي أثنائه،وهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر المهمة" .

ويشير ستيفن أرنولد Stephen Arnold (١٩٩٦) إلى أهمية استخدام الأسئلة الذاتية ،حيث إنها تنمي عمليات التفكير مثل الوعي عند الطلاب، والحساسية العالية تجاه المشكلات، بجانب أنها تحمل

الطلاب على اكتشاف حلول جديدة لصعوبات تعلمه.

وقد أشار كنج أليسون إلى نوعين من الأسئلة الذاتية؛ الأسئلة الموجهة، والأسئلة غير الموجهة، والأسئلة الموجهة هي تلك الأسئلة التي يضعها الطالب في ضوء توجيهات وإرشادات معلمه الذي يمده بجذور الأسئلة، مثل : ما نقاط القوة؟ ، ماذا يحدث لو؟ ، لماذا يكون ... مهماً؟. وهذه المهارة يعمد فيها القارئ إلى طرح الأسئلة حول ما يقرأ ،مما يساعده على فهمه والاستجابة له ، وغالباً ما يتم اللجوء إلى هذه المهارة عندما يحتاج القارئ أن يفهم ويستخدم المعلومات الجديدة .

وهذه المهارة تتطلب عدداً من القدرات أهمها ثلاث هي :

أ ـ القدرة على تحمل الغموض.

ب ـ القدرة على توضيح الأفكار.

ج ـ القدرة على التركيز والانتباه.

مثال:

أ ـ ما المقصود بأدب الأطفال؟

ب ـ ما الأنواع الأدبية التي تناسب أطفال المرحلة الابتدائية؟

٤ ـ مهارة التصنيف:

التصنيف مهارة تفكير أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وضرورية للتقدم العلمي وتطوره،بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات التفكير. ويشير فتحي جروان (٢٠٠٢) إلى أن تعلم مهارة التصنيف عبارة

عن تعلم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة وغير المتوافرة لدى مفردات فئة أو عائلة أخرى من الأشياء،وإيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وإلحاقها بفئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى.

وترجع أهمية استخدام مهارة التصنيف إلى أن المادة المتعلمة، أو الموضوع الواحد يشمل عدداً من المعلومات بعضها حقائق، وبعضها مفاهيم، وبعضها أحداث، وشخصيات، وقوانين ومصطلحات، وهذا الكم الهائل من المعلومات يضع ضغوطاً كبيرة على المتعلم لحفظها واستيعابها ،وتذكرها، ومن المفيد أن يجمعها المتعلم ويصنفها في مجموعات حسب الصفات التي تشكل قاسماً مشتركاً بينها، وهذا يسهل على المتعلم عملية حفظها واستيعابها.

وتتلخص هذه المهارة في قائمة الخطوات التي يمكن اتباعها عند القيام بعملية التصنيف، وتضم الخطوات ما يأتي:

أ ـ تحديد الأهداف المرجوة من وراء عملية تصنيف البيانات والمعلومات.

ب ـ استعراض البيانات والمعلومات موضوع التصنيف وتفحصها للتعرف على طبيعتها.

ج ـ تذكر المعلومات السابقة وتجميعها حول مدلولات البيانات أو معانيها.

د ـ اختيار مفردة من بين هذه البيانات.

هـ ـ البحث عن مفردة أخرى تشبه المفردة الأولى في خاصية أو أكثر .

و . تحديد ماهية القاسم المشترك الذي يمكن اختياره كعنوان توضع تحته المفردتان اللتان تم اختيارهما.

ز . البحث عن جميع المفردات الأخرى التي يمكن إلحاقها بالمفردتين السابقتين ووضعهما تحت العنوان نفسه.

مثال :

يقوم الطالب بإعداد جدول وفق معيار محدد ، بحيث يتضمن الجدول عدداً من الخانات تشير كل خانة منها إلى فئة معينة مثل: الشعراء . الأماكن . الحقائق . الأبيات الشعرية . المفاهيم الأدبية،مثل الجدول التالي:

شعراء	أماكن	المفاهيم الأدبية
. مجنون ليلى. . جميل بن معمر. . عمر بن أبي ربيعة	. مكة المكرمة. . المدينة. . الحجاز.	. شعر الغزل والتشبيب. . الغزل العفيف. . الغزل الصريح

٥ـ الخرائط المفاهيمية الدلالية:

توضح الخرائط المفاهيمية الخلفية المعرفية للقارئ التي من خلالها يحاول إعادة بناء النص المقروء من خلال عمليات القراءة المتعددة التي يقوم بها . ويشير كل من فيرجازون (Fergazon(1995، وميلينتوش Melentosh(1995) إلى أن الخرائط المفاهيمية عبارة عن توضيح للأفكار الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها عند تعلم المادة المقروءة،

وتوضيح المسارات التي يمكن أن يسلكها المتعلم للربط بين معاني المفهوم في صورة مخطط يظهر مدى تحصيل المتعلم للمفاهيم الفرعية التي ترتبط بمفهوم رئيس أو فكرة رئيسة.

ويعد مخطط المفهوم أداة لجعل المعاني والعلاقات أكثر حسية ويسهل إدراكها،والاجتهاد في بناء مخططات مفاهيمية يؤدي إلى تمييز علاقات جديدة، وتشكل نشاطاً خلاقاً يمكن أن يساعد في تطوير التفكير لدى المتعلم.

وعلى هذا فإن الخرائط المفاهيمية تساعد على الفهم عن طريق التعلم النشط؛ لأن الطالب يقوم بربط الأفكار داخل المخطط ، وبين تلك التي في ذاكرته وخلفيته المعرفية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث التي استخدمت الخرائط المفاهيمية في التدريس على أنها تسهم في تحقيق بعض النتاجات التعليمية منها ما يلي:

أ . تسهيل حدوث التعلم ذي المعنى ،حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.

ب . مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها .

ج . توضيح المفاهيم وتحسن الإطار المفاهيمي لأفكار الطالب.

د . زيادة الحصيلة المعرفية المتكاملة للطلاب، وذلك بتعلمهم كيفية التعلم وإدراكهم للعلاقات بين المفاهيم ،واختزال الوقت المستغرق في الحفظ.

هـ . احتفاظ الطلاب بالمعرفة وعدم نسيانها وذلك عن طريق تقديمها في صورة بصرية على هيئة أشكال خطية.

و . جعل المتعلم مشاركاً مشاركة فعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة مرتبطة بمفهوم أساسي.

ز . توفير قدر من التنظيم الذي يعتبر جوهر التدريس الفعال..

وتعد استراتيجية الخرائط المفاهيمية أداة لجعل المعاني والعلاقات أكثر حسية، ويسهل إدراكها، وهذه المخططات ما هي إلا عمليات حدسية، لذلك فإن الاجتهادات في بنائها يؤدي إلى تمييز علاقات ومعاني جديدة، كما أن عملية بناء الخرائط المفاهيمية تشكل نشاطاً خلاقاً يمكن أن يساعد في تطوير الإبداع والتفكير لدى كل من المعلم والطلاب(يوسف قطامي، نايفة قطامي: ٢٠٠١، ص ٢٥٢) .

ويؤكد نوفاك وجوين**Novak & Gowin** أن خرائط المفاهيم خطة ومحاولة لمساعدة المتعلمين على فهم عملية بناء المعرفة، ويقترحان تساؤلاً هو : من أين يبدأ إنتاج المعرفة؟ ، والأساس الفلسفي للإجابة عن هذا السؤال هو جعل المفاهيم عنصراً رئيساً في بنية المعرفة وبناء المعنى، وأن أفضل نظرية تعلم تركز على المفاهيم كأساس يبني عليها الأفراد معانيهم الداخلية الخاصة هي النظرية التي اقترحها أوزوبل (جوزيف نوفاك ، جوين: ١٩٩٥) .

وخرائط المفاهيم عبارة عن تنظيم هرمي متسلسل ثنائي البعد لبنية مجال معرفي ما ، أو وحدة دراسية وهذا التنظيم يوضح العلاقات بين

المفاهيم (Bankratuis,W :1990)، كما تعني رسوماً تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع (Papajohn Dean :2002).

وتستخدم الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تدريس فعالة لنقل المعارف والقواعد، حيث تعتبر الجسر المعرفي الذي يربط المعلومات التي سيجري تعلمها بالمعلومات السابقة للمتعلم ، وهذه الاستراتيجية توفر وسيلة لتنظيم المادة الجديدة، كما أنها تسهم في تعزيز المشاركة الفعالة للمتعلمين من خلال العمليات الفكرية التي يمارسونها في أثناء عرض الدرس. ومن شأن ذلك الإسهام في زيادة استيعاب المتعلمين؛لأن المعلومات التي تقدم من خلال الخرائط المفاهيمية تجعل التعلم ذا معنى من خلال ربط المعلومات بالمفاهيم.

وتعد استراتيجية خرائط المفاهيم حيلة ذهنية معرفية متقدمة يتحايل فيها المتعلم على تخزين المعرفة بهدف استحضار هذه التجربة عند الحاجة إليها ، وهي أداة مثيرة للتفكير وتثير العمل الذهني بطريقة تصويرية توظف فيها عمليات ذهنية غير الصورة اللفظية مما يثير التعلم ويغنيه، وتجعل الخريطة الذهنية التعلم فعالاً ونشطاً .

وتعتبر استراتيجية الخرائط المفاهيمية أداة لتخطيط وتنظيم المحتوى المعرفي بصورة متكاملة، حيث تفيد في تركيز انتباه مصممي المناهج على تدريس المفاهيم والقواعد، وعلى تخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية المختلفة ، كما تعتبر أداة توضح وتبرز الأفكار التي يتم تعليمها .

وتعد استراتيجية الخرائط المفاهيمية من أكثر استراتيجيات التدريس الحديثة مناسبة لتدريس القواعد اللغوية، ولا سيما القواعد الصرفية؛ حيث إنها تعمل على تقديم المفاهيم اللغوية بأسلوب يتوافق مع بنية الطلاب المعرفية، حتى يسهل تذكرها، ويشجع على دراستها، وتساعد على التعلم ذي المعنى للقواعد بدلاً من الحفظ والاستظهار الذي ينتج عنه لفظية التعلم، ويؤدي بدوره إلى انخفاض في مستوى التعلم والمتعلمين، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ثناء رجب (٢٠٠٣) التي اهتمت بفحص أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم، وأوضحت الدراسة كفاءة الاستراتيجية في تنمية الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التربوية إلى فعالية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد اللغوية بصفة عامة، مثل دراسة باري بلاك (Barry Blake (2002التي أوضحت فعالية الخرائط المفاهيمية في تحليل القواعد اللغوية، ودراسة ساينائيا فيشر Cynthia Fisher (2002) التي أبرزت دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في مساعدة الطلاب على تفسير الأفعال النحوية والأزمنة ، ودراسة بابلو جامالو Pablo Gamallo (2002) التي أوضحت فعالية الخرائط المفاهيمية في مساعدة المتعلمين على معرفة العلاقات بين المعاني ، ودراسة حسين سلطان (٢٠٠٥) التي اهتمت بالكشف عن فعالية استخدام المنظمات المتقدمة ومنها خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاه نحو دراسة المادة، ودراسة عبد الرحمن كامل (٢٠٠٧) التي اهتمت بالمقارنة بين استراتيجيتي خرائط المفاهيم والتدريس التبادلي في تنمية

التحصيل النحوي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

وإذا كان لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية دور في اكتساب القواعد والمفاهيم اللغوية ، ومناسبتها للطلاب ، فإن لها دوراً آخر في تنمية التفكير لاسيما التفكير الناقد، الذي أصبح من الأهداف المهمة للتربية، حيث إن التفكير الناقد من أكثر جوانب حركة مهارات التفكير نمواً وشيوعاً على مستوى العالم المتقدم، وذلك لأن البيئة العالمية السياسية والاقتصادية ، بل والبيئة القومية والوطنية وما بها من تحديات ومشكلات تجعل التفكير الناقد أساسياً، فهو أمر مطلوب تحقيقه من الناحية القيمية والأخلاقية، لأن التفكير الناقد يعد من أحد الشروط التي يجب أن يحققها الفرد ليكون متعلماً.

وتشكل المخططات المفاهيمية التي تشتمل على أطر وإجراءات أدوات قوية لمساعدة الطلاب على التفكير الناقد ، وتعيين مواضيع المعلومات، وانتقائها، وتسلسلها ، وإدماجها، ومن ثم إعادة تركيبها مرة جديدة، بالإضافة إلى أن المتعلم أثناء استخدامه وتصميمه للخرائط المفاهيمية يقوم بعمليات مثل المقارنة بين خصائص المفهوم وسماته، والاستنتاج، والتصنيف وهي تتطلب منه عمليات ذهنية عالية،مما تجعله أكثر فعالية .

فاستراتيجية الخرائط المفاهيمية لا تعترف بالدور السلبي للمتعلم، بل تؤكد على دوره النشط في ربط المعارف التيس يتعرض لها بمعارفه السابقة، والتفكير فيها؛ بهدف صنع المعنى، وتكوين بناء معرفي متكامل خاص به.

وأوضحت دراسة هارت **Hart (1990)** أن الخطوات الأولى المفيدة في تعلم كيفية التفكير الناقد هي تعليم الطلاب التركيز على دراسة عناصر وأساسيات الموضوع، وخلق مخطط مفاهيمي من أجل فهم الموضوع أو المشكلة (مجدي عبد الكريم حبيب: ٢٠٠٧،ص ٥٩١) .

وقد نشط الباحثون في الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير ومهاراته، وتكاد تتفق نتائج تلك الدراسات على فعالية الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير ، مثل دراسة ديانو **Diano (1998)**، ودراسة عامر مُحَمَّد الدردور (٢٠٠١) التي أوضحت أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة ماجد زكي الجلاد (٢٠٠٥) التي أبرزت أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية والتفكير الناقد .

وقد أجمع المربون على أن خرائط المفاهيم هي رسوم توضيحية ثنائية البعد تترتب فيها المادة الدراسية في صورة هرمية، بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً الأقل خصوصية في قمة الهرم، وتتدرج إلى المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية التي تكون في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر (دوائر، أو مربعات) يربط بعضها بالبعض الآخر بأسهم، أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقات بين المفاهيم، وتكون وظيفة هذه الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، وتسمى خطوط الربط، أو الوصلات ويكتب عليها أفعال أو حروف، أو شبه جمل تسمى كلمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقات بين المفاهيم.

وتعتبر استراتيجية الخرائط المفاهيمية منحى معرفياً يتم فيها تحليل المفهوم وبنائه بطريقة ذاتية، ينمو فيها المتعلم ليحقق هدفه وهو تحقيق المعنى، والمعنى مرتبط بعملية الفهم الذي يشكل دافعاً مستمراً للتعلم. وللخريطة المفاهيمية أهمية كبيرة؛ إذ تعتبر إسهاماً معرفياً تعمل على تطوير التعلم، والتخطيط للتعلم،كما تزود المتعلم بمهارة معرفية لم تكن لديه من قبل ،مثل اكتشاف علاقات، وروابط، وشبكات للعلاقات تربط أجسام المعرفة، وتجعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطاً وفاعلية، بالإضافة إلى أن المتعلم من خلال استخدامها يمارس عمليات معرفية تنبؤية،وتخمينية، وتمييزية، لاستخلاص المعنى.

بناء الخريطة المفاهيمية :

يشير أوجيما ماكي **Ojima Maki(2004)** أن عملية بناء خرائط المفاهيم تتضمن أربعة نشاطات رئيسة هي كالتالي:

. تحديد الموضوع الرئيس، أو المفهوم الأساسي للخريطة المفاهيمية.

. تحديد المفاهيم الفرعية التي ترتبط مع المفهوم الرئيس.

. تحديد العلاقة بين المفهوم الرئيس، والمفاهيم الفرعية.

. التأكد من دقة ووضوح، وصحة العلاقات بين المفاهيم.

مثال :



٦ ـ عمل مذكرات توضيحية بالهامش:

تساعد مهارة عمل المذكرات التوضيحية بالهامش على تذكر وحفظ المعلومات والمفاهيم الواردة بالموضوع المقروء، كما أنها تساعد على الانتباه للمعلومات الجديدة، وتعين المتعلم في تشفير المعلومات والبيانات المقدمة له.

ومن أمثلة مذكرات الهامش ما يلي:

(؟) أمام المعلومات التي تحتاج إلى تفسير وتوضيح.

(=) تعريف لكلمة واردة بموضوع قرائي.

(←) نتيجة لسبب أو علاقة بين مفهومين.

وأشار جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) إلى بعض أمثلة مذكرات الهامش منها ما يلي:

أ ـ وضع علامات على التعريفات: مقدار الزمن الذي يقضيه المعلم في المهمة الأكاديمية يسمى =الزمن المخصص للتعليم .

ب ـ دائرة حول الكلمات التي لا يعرفها: على الأقل يوجد أحد عشر من حيواناتها ونباتاتها المؤقلمة واردة في القائمة الفيدرالية للأنواع المعرضة للخطر .

ج ـ نجوم تلاصق الأفكار المهمة : إن النسق الذي تقوم عليه الاختبار ينبغي أن يكون* أخلاقياً.

*بنود الاختبار هي ....

د ـ ترقيم الأفكار الأساسية: تتأثر الأنماط المناخية بـ : أ/ الضغط المنخفض . ب/ الضغط المرتفع.

هـ ـ خطوط تحت تعبيرات الملخص: المعلمون الجدد محظوظون لأنهم يبدأون عملهم المهني في وقت أمثل.

٧ ـ مهارة التخمين:

تستخدم مهارة التخمين أثناء قراءة النص، وفيها يقوم القارئ بتخمين معنى الكلمة المبهمة فيه ،وذلك باستخدام السياق اللغوي لفهم معنى الكلمة غير المعروفة. وفي هذه المهارة يمارس المتعلم مهارات أخرى مثل : التنبؤ، والافتراض، والتوقع، وهي عبارة عن اجتهاد يقوم به المتعلم عندما لا تتوفر لديه المعلومات الكافية ،وذلك في محاولة للافتراض أو التخمين لمعنى الكلمة المبهمة.

وتسمى هذه المهارة أيضا بمتكئات المعنى، حيث تعني مجموعة من المساعدات الشكلية التي تساعد القارئ في هذا الشأن ومنها: العنوان –

بدايات الجمل . الصور، وكلها تتيح للقارئ عملية تخمين كمعاني المقروء ،ويضاف إلى ذلك مجموعة محددة من الكلمات تعطي احتمالاً كبيراً لما يتبعها من كلمات.

ثالثاً ـ استراتيجية المراقبة والتحكم:

تشير استراتيجية المراقبة والتحكم إلى كيفية حدوث التعلم ، وبيان القدرة على استيعاب القواعد ، كما تشير إلى العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي في أثناء عملية التنفيذ، ويمكن أن يتم تدريب الطلاب على تعديل هذه العمليات الذهنية حتى يتسنى لديهم حاجة تساعد على تطوير استراتيجية فعالة لتحقيق الأهداف.

واستراتيجية المراقبة والتحكم " عملية تشمل عمليات ذهنية داخلية مثل الانتباه،والإدراك الانتقائي، وتحويل المعلومات إلى رموز قابلة للتخزين في الذاكرة طويلة المدى والاسترجاع.(يوسف قطامي ونايفة قطامي: ٢٠٠٢) . وتسهم استراتيجية المراقبة والتحكم في تحقيق عدد من الأهداف منها ما يلي:

أ . مساعدة الطلاب على تذكر المهارات التي تعلمها واستحضار الخبرات السابقة.

ب . تزويد الطلاب بالتلميحات التي تساعد وتسهل عملية ترتيب المهارات.

ج . تحديد وقفات للمراجعة وعملية التنظيم المناسبة للخبرات.

د . تهيئة الفرص والمواقف الصفية التي يصل فيها الطلاب إلى إيجاد

الخصائص المشتركة بين المعارف والمعلومات، والوصول إلى درجة الاستيعاب الواعي للمعلومات.

ويمكن تحديد المهارات الفرعية لاستراتيجية المراقبة والتحكم في المهارات الآتية:

أ ـ الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام:

وهي تعني أن يكون المتعلم على وعي مستمر ودائم وهو يدرس الموضوع بالهدف الذي يسعى إليه، مثل:

. تحديد الفكرة الرئيسة في النص الشعري.

. تسجيل الصعوبات التي تعترض المتعلم.

. استخلاص رأي الكاتب في الموضوع.

. وضع ملاحظات ومذكرات توضيحية بالهامش.

ب ـ الحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات:

وهذا يتم من خلال تحديد المتعلم أولاً للمهام التي يقوم بها مثل تصنيف البيانات والمعلومات الواردة في موضوع أدبي،ثم وعليه بالانتقال من مهمة إلى أخرى وتسجيلها في دفتره.

ج ـ تركيز الانتباه على التفاصيل التي يجب تسجيلها.

د ـ معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

هـ ـ حصر الانتباه:

عن طريق إضافة تفصيلات وتوضيحات وأمثلة، أو أية معلومات متعلقة من المعارف والخبرات السابقة، وذلك عن طريق استرجاع خبراتك السابقة أثناء دراسة الموضوع .

مثال :

إذا كنت تدرس موضوعاً عن الأحزاب السياسية ودورها في شعر العصر الأموي،فإنك أثناء دراسة الموضوع تسجل في هامشه معلومات عن موقعة الجمل،وصفين،وحادثة التحكيم بين علي بن أبي طالب (ﷺ) ومعاوية بن أبي سفيان.

و ـ اكتشاف العقبات والأخطاء:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم برصد العقبات والأخطاء التي يقع فيها أثناء دراسته لموضوع أدبي.ويمكن للمتعلم أن يعد جدولاً خاصاً لتحديد ورصد الأخطاء التي ارتكبها وهو يدرس الموضوع،وذلك من خلال مراجعته للموضوع نفسه،وما قام به من ملاحظات .

مثال :

يصمم الطالب جدولاً خاصاً بالأخطاء والعقبات التي تواجهه أثناء دراسته لموضوع أدبي معين مثل الجدول التالي:

الأخطاء الإملائية	الأخطاء النحوية	العقبات التي تعترض تعلمي

ز ـ الحديث حول التفكير :

تعد مهارة الحديث حول التفكير من أبرز مهارات استراتيجية المراقبة والتحكم، وفيها يطلب المعلم من طلابه أن يفضوا بأفكارهم وأن يقوموا بتحليلها وتفسيرها ، وفيها يقوم المتعلم بوصف تفكيره حول الموقف المطروح ، أو المشكلة ، وفيها يستخرج الطالب شخصاً آخر من نفسه وينقل إليه ما يفكر فيه،ويناقش نفسه فيما توصل إليه ،ثم يبادر بالأسئلة التي يطرحها على نفسه، مثل:

.كيف توصلت يا باسل إلى الحل؟

. هل يمكن أن تذكر الخطوات التي قمت بها حتى توصلت إلى الحل؟

. ما هذه الخطوات بالتفصيل؟

. ما مدى ما توصلت إليه؟

. على ماذا اعتمدت في السير بهذه الخطوات؟

ويؤكد جابر عبد الحميد (١٩٩٩) على أن مهارة التفكير بصوت مرتفع تزودنا بصورة جزئية عما يجري في العقل، وأن مهمة التفكير بصوت مرتفع ذاتها قد تغير ما يجري،وأن هذا الإجراء يعتبر سجلاً حرفياً للنشاط العقلي، و" أن استخدام الراشدين لبروتوكولات التفكير بصوت مرتفع يسهم في تعلم أفضل" .

وتعد استراتيجية المراقبة والتحكم بوجه عام من الاستراتيجيات الفاعلة في عمليات إثارة الدافعية لدى المتعلمين ممن يعانون من تدني

الدافعية في تعلمهم، أو التدريب على التفكير المتعمق، أو التحصين ضد الانحرافات التي يتمثلها الطلاب في تحديد أسباب نجاحهم أو إخفاقهم.

و ـ استخدام صحيفة التفكير:

تتضمن هذه الاستراتيجية استخدام صحيفة التفكير، ومن خلالها يقوم المتعلم بتسجيل كل ما يقوم به من عمليات ذهنية وخطوات كتابةً حتى يمكن اكتشاف العقبات والأخطاء التي يقع فيها ،والمهارات والاستراتيجيات التي استخدمها أثناء دراسته لموضوع معين. وتعتبر صحيفة التفكير وسيط استراتيجي لتطوير ما وراء المعرفة وهي عبارة عن مفكرة يسجل فيها التلميذ عمليات التفكير والخطوات التي اتبعها.

مثال:

لقد استخدمت أكثر من استراتيجية ومهارة فرعية لما وراء المعرفة في دراسة موضوع شعر النقائض، أكتب تلك الاستراتيجيات والمهارات ووضح لماذا وكيف استخدمتها ومتى استخدمتها من خلال الجدول التالي:

الاستراتيجيات	المهارات	وقت استخدامها	هدف استخدامها	كيفية استخدامها

رابعاً ـ استراتيجية التقييم:

تعد استراتيجية التقييم استراتيجية ضرورية لاتخاذ قرار للحكم على عملية التعلم، وهي استراتيجية تزود المتعلم ببيانات تتعلق بمستوى أدائه ونجاحه، وتزوده بمعلومات تساعده على بناء خطة لتطوير نفسه من أجل

زيادة فاعلية ممارساته وأنشطته. هذا بالإضافة إلى أنها استراتيجية تعبر عن مدى كفاية المتعلم في تحديد واختيار وصياغة أهدافه التعليمية، ومدى استخدامه للأساليب والاستراتيجيات المناسبة، وكذلك قدرة المتعلم على تفسير ما يتوافر لديه من معلومات وبيانات (Davidson&Smith:1990) .

وتعني استراتيجية التقييم الحكم على الأفكار أو الأشياء أو الأنشطة، وتثمينها من جهة القدر أو القيمة أو النوعية، والمتعلم من خلال هذه الاستراتيجية يتعلم كيف يطلق الأحكام اعتماداً على معايير محددة، كما يستطيع من خلالها تكوين مسلمات ثابتة نسبياً يؤيدها ويدافع عنها.

وترى ربيكا أكسفورد (١٩٩٦) أن استراتيجية التقييم تعني تحديد تقدم المتعلم في تعلم اللغة الجديدة،وذلك " مثل النظر إلى إذا ما كان يستطيع المتعلم أن يقرأ الآن بصورة أسرع ويفهم أكثر من الوضع الذي كان عليه من ستة أشهر مضت أم لا .

وتجدر الإشارة إلى أن ربيكا أكسفورد قد قدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل منطقي؛ لأنها كانت تنتقل من التنفيذ إلى التخطيط إلى التنفيذ مرة أخرى وهكذا.

ويشير فتحي جروان(٢٠٠٢) إلى أهمية استخدام الطلاب لاستراتيجية التقييم بقوله: " إن لدى الطلبة عادة ما يقولنه في الحكم على الأحداث والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية، بل إنهم يحبون إصدار الأحكام ويرحبون بالأسئلة التي تستدعي تقييم حادثة أو

قصة أو مسرحية أو لوحة فنية، وعندما يعرضون أحكامهم ،فمن المفيد مطالبتهم بإعطاء الدليل المؤيد لأحكامهم، أو البحث عن المعايير التي اتخذوها أساساً للحكم، ومقابلة هذه المعايير مع بدائل أخرى يمكن تطبيقها على الحالة موضع النقد والتقييم" .

وعندما يمارس الطلاب عملية التقييم والنقد بشكل صحيح فإنهم يتعلمون الحرص على وجود أساس أو سند لما يقولون، وحقيقة وجود تنوع في المعايير ،وتقييم زملائهم لهذه المعايير، والابتعاد عن الأحكام العاطفية،كما أن استخدام الطلاب لاستراتيجية التقييم يوافق الميل الفطري لدى الإنسان أو ذلك النزوع الذي يدفع إلى البحث عن التعليل لكل شيء ،وأيضا دقة الملاحظة.

ويتطلب استخدام استراتيجية التقييم عدة متطلبات قبلية هي :

- القدرة على الحكم.
- القدرة على الاختيار وتوضيح الأسباب.
- القدرة على إبداء الرأي.
- القدرة على تحديد السلبيات والإيجابيات.

وتتضمن استراتيجية التقييم عدداً من المهارات الفرعية وهي :

استراتيجية التقييم

الحكم على مدى تحقق الأهداف والنتائج	تقييم خطة دراسة الموضوع	التلخيص

١ ـ الحكم على مدى تحقق الأهداف والنتائج :

وفي هذا الإجراء يقوم المتعلم بالحكم على مدى تحقق الأهداف التي وضعها في مرحلة التخطيط للتعلم، فهو يحدد ما إذا كان الهدف قد تحقق أم لا، كما أنه يقوم بذكر دليل على تحقق هذا الهدف،وتتضمن هذه المهارة أيضاً الحكم على دقة النتائج التي قام بالتنبؤ بها قبل دراسة الموضوع.

مثال:

يكتب الطالب الأهداف التي حققها، ثم يكتب دليلاً على تحقق هذا الهدف،مثل:

أ ـ تحديد ألوان الغزل في شعر العصر الأموي.

الدليل: ينقسم شعر الغزل في العصر الأموي إلى غزل صريح وآخر عفيف.

٢ ـ تقييم خطة دراسة الموضوع:

في هذا الإجراء يعطي المتعلم حكماً على الخطة التي وضعها لتحقيق أهدافه التي حددها أو ل الدرس أو اللقاء ،كما أن الطالب في هذا الإجراء يقوم بتحليل الأداء والخطوات التي رسمها سابقاً في ضوء الإمكانات والمصادر المتاحة،والأهداف التي في ضوئها قام بتحديد واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراتها الفرعية، وكيف قام بها،وهل حققت المهارة الفرعية الغرض الذي استخدمت من أجله،أم لا؟ .

هذا بالإضافة إلى أن الطالب في هذه المهارة يقوم برصد ما لاقاه في طريقه من مسارات مغلقة لم تؤد به إلى نتيجة،كما أنه يقوم بتحديد

المهارات والإجراءات المناسبة التي أدت إلى إتمام المهام التعليمية لدراسة الموضوع، وهذه المهارة تتطلب من المتعلم أن يكون على وعي بما قام به من إجراءات وخطوات ومهام أثناء دراسة الموضوع،بالإضافة إلى ما قام بكتابته في صحيفة التفكير الخاصة لتناول الموضوع بالدراسة.

مثال:

في ضوء استخدامك لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة موضوع أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، هل يمكنك أن تقيم تلك الاستراتيجيات في ضوء الجدول التالي؟ :

الاستراتيجية	المهارات	زمن استخدامها	مميزات استخدامها	صعوبات استخدامها	تحقيقها للهدف

٣ ـ التلخيص:

وتتضمن هذه المهارة كتابة ملخص للموضوع الذي قمت بدراسته،وأهم أفكاره،ومفاهيمه، وتتضمن هذه المهارة عدداً من المتطلبات القبلية مثل ما يأتي :

أ ـ القدرة على قراءة ما بين السطور.

ب ـ القدرة على تجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة في الموضوع.

ج ـ إعادة صياغة الفكرة أو الأفكار الفرعية التي تشكل جوهر الموضوع.

د . القدرة على ترتيب الأوليات.

ومهارة التلخيص هي تقليص الأفكار واختزالها،والتقليل من حجمها،مع المحافظة على سلامتها من الحذف أو التشويه،وكذلك إعادة صياغتها عن طريق مسح المفردات والأفكار،وفصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار الواردة بلغة من يقوم بالتلخيص؛بهدف استخلاص لب الموضوع والأفكار الرئيسة المرتبطة به،ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح.

ومن المعايير التي ينبغي أن يضعها المتعلم في اعتباره عند التلخيص ،ما يلي:

. المحافظة على الأفكار الرئيسة بالموضوع.

. المحافظة على الشواهد والأدلة والاقتصار في التلخيص على بعضها.

. الإيجاز وعدم اللجوء إلى المترادفات أو الحشو أو التطويل.

. الاهتمام بالنتائج.

. الاهتمام بالانتقادات.

ولكي يقوم المتعلم بتلخيص ما درسه عليه أن يتبع مجموعة من الإجراءات منها ما يلي:

١ . قراءة النص (الموضوع القرائي) قراءة متأنية للتعرف على فكرته الرئيسة وموضوعه.

٢ . قراءة النص ثانية مع تدوين بعض الملاحظات أثناء القراءة.

٣ . مراجعة النص ووضع خطوط تحت الجمل الوصفية أو التفصيلية

والتعبيرات الفنية التي لا يؤثر حذفها على مضمون النص.

٤ . صياغة الملخص بألفاظ من إنشاء القارئ.

٥ . مقارنة الملخص بالنص الأصلي للتأكد من عدم الإخلال بالفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.

٦ . مراجعة الملخص لاستبدال أو حذف أو إضافة بعض الكلمات الضرورية.

٤ ـ أساليب تعليم ما وراء المعرفة :

صنف الباحثون الذين اهتموا بمجال التفكير فوق المعرفي نوعين من الأساليب والاستراتيجيات فوق المعرفية؛ استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي: التخطيط ،والتنفيذ والتنظيم، والمراقبة والتحكم، والتقييم، وأساليب خاصة بتعليم الاستراتيجيات السابقة ومهاراتها الفرعية . وقد أشار كل من برات **Pratt(1980)** ، وويمبي و لوكهيد **Whimbey&Lockhead (1982)**، وولن وفيليبس **Willen &Phillips (1995)** ، ومُحَمَّد عدس(٢٠٠٠) ، وسارا إليزابيث **Sara Elizabeth (2000)** ، وفتحي جروان (٢٠٠٢)، ومصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠٢) ، ورشدي طعيمة (٢٠٠٦) إلى ثلاثة أساليب خاصة بتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة كما يوضحها المخطط المفاهيمي الآتي :

أساليب تعليم ما وراء المعرفة

النمذجة مع التوضيح	التعليم المباشر	المشاركة الثنائية

أ ـ النمذجة مع التوضيح :

يشير برات **Pratt** إلى أن التعليم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل، وفي هذا الأسلوب يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة . " فالمعلم يتظاهر انه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحاً كيف يستخدم المهارة ، فقد يقرأ المعلم مقطعاً من كتاب أمام الفصل ، ويمارس الاستجواب الذاتي لفظياً عما يدور في رأسه" .

وهذه النمذجة عبارة عن فكرة يحملها الطالب عن معلمه والصورة التي يرسمها عنه في ذهنه تدفعه إلى الأخذ بما يقول ويفعل، ومن هنا كان تأثير المعلم هو الأبعد والأعظم أثراً من جميع تقنيات التعليم الأخرى ، ويشير مُحَّد عدس(٢٠٠٠) إلى بعض الدلائل في سلوك المعلم التي تشير إلى أنه يتمتع بسلوك ما وراء المعرفة وتجعله نموذجاً وقدوة للطلاب ، وهي:

١ . يتحدث عن أهدافه للطلاب ، ويشرحها لهم ، ويتعلل بما يقوم به من أعمال.

٢ . يصحح ما يقع فيه من أخطاء بعد أن يعيد النظر فيما قام به، وبالمسار الذي سار عليه.

٣ . يضع نصب عينيه مجموعة واضحة من القيم والمثل وتكون قراراته متمشية معها .

٤ . لا يحجم عن الإدلاء بما عنده من نقاط القوة ومن نقاط الضعف.

ب ـ التعليم المباشر:

هذا الأسلوب يقدم بواسطة المعلم مباشرة، أو من خلال مادة مقروءة يعدها المعلم ، ويتضمن ذلك تعريفاً للمهارة وأهميتها، وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحها بأمثلة ولا أمثلة مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها ، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها.

وأسلوب التعليم المباشر يقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات التالية :

١ . يكتب المعلم اسم المهارة أو الاستراتيجية ـ التخطيط مثلاً ـ على السبورة.

٢ . يحدد المعلم المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرس لعرض مهارات التفكير المطلوبة .

٣ . يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطة مبدئية مبتدئاً بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ.

٤ . يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلاب في إثراء الموضوع.

وحين يتعلم الطلاب مهارة التفكير بشكل مباشر تصبح المادة التعليمية بمضمونها وسيطاً لنقل التفكير إلى مجالات أخرى وبشكل مباشر.

ج ـ المشاركة الثنائية :

يهدف هذا الأسلوب إلى إتاحة الفرصة للطلاب كي يقوموا بتمثيل

عملية التفكير ، وعملية التفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة) بصورة عملية ومشوقة أثناء القيام بحل المشكلة . وتم تطبيق أسلوب المشاركة الثنائية بداية بإشراف مباشر من قبل المعلم داخل حجرة الدراسة ، وفي مرحلة لاحقة يمكن استخدامها من جانب الطلاب أنفسهم.

ويبدأ المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات ، تضم كل مجموعة طالبين، ثم يوزع المعلم الأدوار والمهام عليهما بحيث يقوم أحد الطالبين بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عال، بينما يطلب من الطالب الآخر أن يستمع بانتباه شديد ، أي يفكر حول تفكير زميله.

ويطلق ولن وفيلييس **Willen & Phillips (1995)** على هذا الأسلوب مصطلح " النمذجة بواسطة المتعلم " **Modeling by the Teacher** ، أي أن الطالب يقوم بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميله في المجموعة. (سامي الفطايري : ١٩٩٦) .

وقد حدد الباحثان ويمبي و لوكهيد **Wimbey & Lockhead (1982)** دور الطالب المستمع في مهمتين أساسيتين هما :

١ ـ استمرار تحري الدقة في أقوال زميله وأفعاله وإجراءاته عن طريق المتابعة المستمرة لكل خطوة يقوم بها أو عبارة ينطقها، وفي حالة اكتشافه لأي خطأ عليه أن يوقف زميله ويشير إلى موضع الخطأ، دون أن يعطي الإجابة أو يصوب الخطأ.

٢ ـ التأكد من أن زميله يفكر بصوت عال في كل خطوة رئيسة يقوم بها،

لأن التفكير بصوت عال ممارسة ضرورية عند استخدام أسلوب المشاركة الثنائية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي اهتمت باستخدام الأساليب الثلاثة السابقة بفعاليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وزيادة وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية، وقدرتها على التحكم فيما يفعل، كما أنها تعطيه القدرة على مراقبة السلوك التفكيري.

٥ ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة ودورها في دراسة المقررات الجامعية :

تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة وعي الطلاب بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة، وأن هذه الاستراتيجيات فوق المعرفية تكسب الطلاب القدرة على تحديد الغرض من القراءة لاسيما النصوص الأدبية، وممارسة أساليب التقييم للأفكار الأدبية والمعاني وجماليات النصوص الأدبية، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الأهداف، وهذا ما أكدته دراسة بريسلي و داينس **Pressley & Daines (1989)** حيث إن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعي باستراتيجيات القراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل من أقرانهم الذين استخدموا استراتيجية الاستيعاب ، والذين حققوا مستويات متوسطة ومستويات دنيا باستراتيجيات القراءة ذاتها.

ويلجأ المتعلم إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يواجه

صعوبات في فهم ما يقرأ أو حين يتعلم مهارات اللغة المختلفة، وفي دراسة الأدب تمد استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلم بمجموعة من الخطوات والتقنيات التي يطلق عليها علماء النفس المعرفي مصطلح " بروتوكولات التنفيذ" لفهم ما يتعلمه، والتحكم في سلوكه اللغوي والمعرفي.

وإذا كان أضحى من أبرز أهداف تدريس وتعليم اللغة تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يواجهون مشكلاتهم المعرفية ، لذا يجيء دور المنهج الدراسي الذي يكسب المتعلمين بجانب المهارات اللغوية والأدبية قدرات واستراتيجيات التفكير. فعملية التحليل في درس الأدب مثلاً تتطلب القيام بتحليل الموضوع، واستخراج ما به من أفكار رئيسة وأخرى ثانوية، والمقارنة بينهما، والقيام بعمليات مثل الاستنتاج، والاستدلال، والتنبؤ، والتخمين لمعاني الكلمات والمصطلحات الأدبية باستخدام السياق اللغوي.

وباستقراء أهداف تدريس الأدب في المرحلة الجامعية تتبين الصلة بين هذه الأهداف ودور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيقها،حيث إن هذه الأهداف تتضمن قيام المتعلم بعمليات التفكير المختلفة، ومن هذه الأهداف ما يلي :

١ ـ تنمية الثروة اللغوية للطلاب في الألفاظ والمعاني والأساليب.

٢ ـ تمكين الطلاب من محاكاة ما يدرسونه من نماذج أدبية.

٣ ـ تنمية حب البحث وراء الآثار الأدبية ، ومعرفة الأطوار التي مر بها الأدب في العصور المختلفة.

٤ ـ تنمية مهارات الفهم بعمق للآداب المعروضة في الفصل الدراسي.

٥ . استخدام مهارات النقد في قراءة النصوص غير المألوفة .

٦ . تعويد الطلاب البحث والتعليل للأسباب ،واستنباط النتائج من مقدماتها.

٧ . دراسة شخصية الشاعر/ الأديب، ومعرفة العوامل المؤثرة في فنه وإنتاجه الأدبي، ودراسة إنتاجه الأدبي دراسة تحليلية لمعرفة خصائص أسلوبه واتجاهه الأدبي.

٨ . الحكم على أدب شاعر أو ناثر معين من ناحية القوة أو الضعف في ضوء المقاييس النقدية والبلاغية.

٩ . تكوين نظرة سليمة لدى الطالب إزاء المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.

١٠ . مساعدة الطالب على فهم نفسه، وفهم مجتمعه، والوقوف على الأفكار والعوامل التي تصنع الحاضر وتؤثر في تكوين المستقبل.

ولاشك في أن المتعلم وهو يسعى لتحقيق الأهداف السابقة يعتمد على عمليات واستراتيجيات عقلية معقدة، تبدأ من التذكر إلى مرحلة تقويم المعلومات والبيانات والمعارف أو الخبرة المعرفية التي يمر بها، وحتى يتحقق ذلك لابد من توافر قدر من المعلومات الكافية ، حتى يتدرج المتعلم من مرحلة فكرية إلى أخرى. لذا نرى أن التفكير كنشاط عقلي يقوم بعمليتين أساسيتين؛ الأولى الإدراك، والثانية الوعي بالإدراك، فالإدراك يؤدي إلى فهم المعاني، والتحليل، والتصنيف، والاستنتاج ، والنقد.

كما أن المتعلم في سعيه لتحقيق أهداف دراسته لمادة الأدب يقوم بالتمييز بين الأفكار ، والحقائق، التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية، وتحديد مصداقية المعلومات، وتعرف المغالطات غير المنطقية، واتخاذ قرار بشأن الموضوع الذي يدرسه. بالإضافة إلى ما يقوم به من طرح أسئلة ذاتية حول ما يدرسه ، والرجوع إلى الكتاب أو المادة العلمية إذا لم ينجح في الإجابة عن أسئلته، وتلخيص ما تعلمه من أفكار ومفاهيم وآراء داخل النص الأدبي ، وكذلك تحديد المؤشرات الخارجية المتعلقة بالنص الأدبي.

ويستطيع المتعلم من خلال دراسته لمادة الأدب أن يقوم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وذلك بالتخطيط لتعلمه الذي يشتمل على تحديد أهدافه من دراسة نص أدبي، وترتيبها من حيث أهميتها وأولوية تحقيقها، وتحديد خبرته السابقة عن هذا النص والوعي بها، وما يريد أن يعرفه من هذا النص، وتحديده للمصادر التي قد يستعين بها من أجل تحقيق الفهم .

كما أنه يستطيع باستخدام استراتيجية التنفيذ ومهاراتها الفرعية أن يحيط بجميع جوانب النص الأدبي من خلال تحديده لمعنى النص وفكرته الرئيسة، وتصنيفه للمعلومات والبيانات الواردة به، ومن خلال مراقبة أدائه يمكن للمتعلم أن يكتشف الأخطاء التي يقع فيها، والعقبات التي تعترض طريقه في دراسة النص الأدبي، ومن ثم يقوم بتعديل خطته التي رسمها من قبل. وفي مرحلة التقييم يقوم المتعلم بالحكم على النتائج التي توصل إليها مثل استنتاج العوامل المؤثرة في شعر شاعر معين، وتقييم الخطة

التي حددها في مرحلة التخطيط من حيث تحقيقها للأهداف، وكتابة ملخص للنص أو الموضوع الذي درسه متضمناً ما به من أفكار ومفاهيم.

ويشير نجيب ألفونس خزام وصالحة عبد الله عيسان (١٩٩٤) إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية مطالب بتحصيل المعرفة من مصادر متعددة ومتنوعة، وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المقررات التي يدرسها، فالاستراتيجيات التي يستخدمها لاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها قد تختلف عن تلك التي يستخدمها في المراحل التعليمية السابقة.

وفي هذا الصدد يرى فؤاد أبو حطب (١٩٨٣) أن عقلية المعلم يجب أن تتشكل من قبل كليات التربية لتناسب هذا العصر، فالعقلية التي تناسبه هي عقلية البحث عن المعلومات واكتشافها وتجهيزها والابتكار فيها وهي عقلية التساؤل والنقد والحكم والاستدلال.الأمر الذي يبرز معه أهمية التعرف على مدى توفر هذه العقلية الضرورية لدى الطالب المعلم، بالإضافة إلى أنه قدوة ومثل لتلاميذه. ون خلال فحص الخصائص العقلية والذهنية لطلاب الجامعة تتبين العلاقة الوطيدة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وبين هذه الخصائص والسمات ، والتي يمكن تحديدها في السمات التالية كما يوضحا المخطط المفاهيمي الآتي :

الخصائص العقلية لطلاب الجامعة

الضبط والتحكم	التنظيم المعرفي	توجه الزمن	تفكير الطالب حول تفكيره

أ ـ الضبط والتحكم: حيث إن الطالب الجامعي أكثر ضبطاً وتحكماً فيما يقوم به من نشاط عقلي، وهو يتجنب الاهتمام بالأفكار أو المدركات غير وثيقة الصلة بالموضوع، وهو يأخذ في اعتباره كل المقدمات المنطقية، أو المعلومات المتصلة بموضوع الخبرة، ويستجمع كل الجوانب في ذهنه. (إبراهيم قشقوش: ١٩٨٩).

ب ـ التنظيم المعرفي: يتسم الطالب في المرحلة الجامعية بتنظيم المعرفة أو البيانات المتاحة ويقيم العلاقات بينها، وهو يحيط بكل جوانب الموقف قبل أن يتوصل إلى قرار أو استنتاج.

ج ـ توجه الزمن : ترتبط مقدرة الفرد على التمهل والإرجاء قبيل إتيان استجابة ما، بإمكانية النجاح في حل أنواع معينة من المشكلات. وتعد مقدرة الفرد على إرجاء الإشباع الفوري المباشر بهدف تحقيق أكبر قدر من الكسب والإشباع في المستقبل. وترتبط النظرة المستقبلية بأبعاد معينة في الشخصية ، وأن مؤشرات التوافق ترتبط بالوجهة المستقبلية لدى الطلاب الجامعيين.

د ـ تفكير الطالب حول تفكيره: يكتسب الطالب الجامعي تدريجياً القدرة على أن يفكر حول تفكيره الذاتي ، وهو ما أطلق عليه ما وراء المعرفة، وعلى أن يفكر حول تفكير الآخرين من حوله.

ولاشك في أن الخصائص والسمات السابقة تتفق مع استراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسة وهي: التخطيط، والتنفيذ والتنظيم، والمراقبة والتحكم، والتقييم، فما وراء المعرفة تتضمن اتخاذ القرار، وهي سمة مميزة للطالب في المرحلة الجامعية ، حيث إنه يستخدم عمليات التفكير الأساسية لاختيار

أفضل استجابة من بين عدد من البدائل؛ بتجميع المعلومات والبيانات المطلوبة، لتغطية موضوع دراسي معين، ومقارنة مزايا وعيوب البدائل وتحديد المعلومات.

وإكساب استراتيجيات ما وراء المعرفة لطلاب الجامعة ضرورة تناسب طبيعتهم ، حيث إن معظم الطلاب في المرحلة الجامعية ينفذون في الغالب ما لديهم من تعليمات، أو ينجزون ما يوكل إليهم من أعمال دون استطلاع السبب الذي دفعهم للقيام بذلك، ونادراً ما يجرون حواراً مع أنفسهم حول استراتيجيات التعلم التي رسموها لأنفسهم ، وقلما يقيمون كفايتهم في القدرة على الإنجاز.

ويمكن لتقنية ما وراء المعرفة مساعدة هؤلاء الطلاب في التخلص من ذلك، لأنها تمثل قدرة الفرد على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها ، وأن يكون على وعي تام ومعرفة بالعملية التي يؤديها، والخطوات التي يسير عليها، مما ينعكس على عمله، وتقويمه لمدى ما توصل إليه تفكيره من نتائج، ومدى فاعليته في حل مشكلاته الحياتية ولدراسية، ومما يزيد من سلوك دقة الانتباه لديه، والتحكم في تفكيره وسلوكه.

هذا بالإضافة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية لديهم القدرة على التحكم في قدراتهم الذهنية والعقلية، لاسيما في مجال القراءة ، فإن من الأهمية أن يتعلم الطالب كيف يراقب سلوكاته الذهنية والأدائية ، وكيف يمارس أساليب الضبط الذاتي لما يبذله من صور الانتباه والتركيز ، ويفرض

على نفسه مهمات متزامنة ، وكيف يقيم ذاتياً مدى تقدمه أثناء التعلم.

ولاشك في أن الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة وتعلمها على الصعيد النوعي سيؤدي إلى إحداث تغييرات بارزة في الممارسات التعليمية وآليات القراءة.

استراتيجيات ما وراء المعرفة،والتعلم الذاتي، ومهارات الدراسة:

تجدر الإشارة إلى التأكيد على دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم الذاتي لدى الطالب في المرحلة الجامعية، حيث أشار عادل مُحَّد العدل(٢٠٠٢) إلى أن استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم في التغلب على مشكلات التحصيل الدراسي، ووجود علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في المذكرة وبين التعلم الذاتي وفعاليته وتشجيع الفهم .

ويؤكد جانيه وآخرون **(Gane,et al:1992,p72)** أن محور الاهتمام في ما وراء المعرفة هو التعلم الذاتي؛ حيث إن المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلا من مجرد إعطائه إجابات محددة،أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها واسترجاعها والاهتمام بأفكاره ومداخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات.

ويشير كل من جود و بروفي **(Good &Brophy(2002**إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية التعلم الذاتي حيث إنها تنمي اتجاهات المتعلم نحو الإصرار على إنجاز المهمة التي يقوم بها بغض النظر

عن كونها ممتعة أو مملة، وإكساب المتعلم القدرة على السيطرة على الإحباط وكذلك إكسابه روح المغامرة التي قد يتطلبها حل المشكلة، وتبسيط المهمة من خلال التدريب على اختزال عدد من الخطوات والإجراءات التي يتطلبها حل المهمة.

وإذا كانت هناك علاقة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتعلم الذاتي، فإن العلاقة بين استخدام تلك الاستراتيجيات وتنمية مهارات الدراسة والاستذكار لدى طالب الجامعة تبدو قوية وواضحة. حيث إن كلاً من استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الدراسة تشيران إلى مجموعة من الطرق التي يستخدمها الطالب عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات.

ويتفق كل من لورانس بسطا ذكري(١٩٩٥) وفوستر ونيلسون Foster&Nelson(1987)،وجابر عبد الحميد جابر(١٩٩٨) على أن هناك اتفاق بين بعض المهارات الفرعية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وبين مهارات الدراسة والاستذكار ، ومن بينها أخذ الملاحظات،والتساؤلات ، والمراجعة ، وعمل مختصر تمهيدي ، والتصفح ، وتقويم البيانات.

كما أن هناك تشابهاً بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها المختلفة،وبين المراحل التي تمر بها عملية الاستذكار،حيث أشار كل من عصام الطيب، و ربيع رشوان(٢٠٠٦) إلى تلك المراحل التي تمر بها عملية الاستذكار ومنها :مرحلة التخطيط للمذاكرة ، وتشمل وضع الخطة وإعداد جدول المذاكرة ، وتصنيف مستوى المادة من حيث الصعوبة والسهولة ،

ومرحلة المذاكرة واستيعاب المعلومات التي تشمل التنظيم والتصنيف،وكتابة المذكرات،ومرحلة المراجعة ، ثم مرحلة استخراج واستخدام المعلومات وفيها تتم عملية تقييم نسبة الإنجاز والتحصيل.

ويمكن تمثيل المراحل السابقة في المخطط المفاهيمي الآتي:

مراحل عملية الاستذكار

التخطيط للمذاكرة	المذاكرة واستيعاب المعلومات	المراجعة	استخدام المعلومات

وبالنظر إلى المراحل السابقة لعملية الاستذكار ،يمكن إدراك العلاقة بين تلك المراحل وبين استراتيجيات ما وراء المعرفة،حيث تقابل مرحلة التخطيط للمذاكرة استراتيجية التخطيط للتعلم،ومرحلة المذاكرة واستيعاب المعلومات استراتيجية التنفيذ والتنظيم،ومرحلة المراجعة استراتيجية المراقبة والتحكم، وتقابل مرحلة استخراج واستخدام المعلومات استراتيجية التقييم، ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال المخطط المفاهيمي الآتي:

استراتيجيات ما وراء المعرفة

التخطيط	التنفيذ والتنظيم	المراقبة والتحكم	التقييم
التخطيط للمذاكرة	المذاكرة واستيعاب المعلومات	المراجعة	استخدام المعلومات

دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات اللغوية:

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دور مهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ذلك لأن المتعلم يلجأ إلى استخدام هذه الاستراتيجيات عندما

يواجه صعوبات في فهم ما يقرؤه، والتحكم في سلوكه القرائي المعرفي أثناء القيام بعملية القراءة، أو التخطيط عندما يقوم بكتابة موضوع أدبي، أو مقال، أو إعداد بحث متخصص.

حيث إن هذه الاستراتيجيات تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، والمهام اللغوية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنمية كفاءته اللغوية تتضمن ثلاث مراحل هي : ما قبل المهمة، ومرحلة إنجاز المهمة اللغوية، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة اللغوية، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم وإدارة المعلومات وتطويرها.

وهذه الاستراتيجيات ـ ما وراء المعرفة ـ تناسب الطلاب في الجامعة لتحقيق غرض تنمية المهارات اللغوية، حيث إنهم قادرون على التحكم فيما يفعلون، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكاتهم الذهنية والأدائية ، واللغوية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من انتباه وتركيز، ولأنهم ـ أيضاً ـ أكثر قدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية .

ويشير جاك ريتشاردز و ثيو روجرز (١٩٩٠) إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب المهارات اللغوية يعد مغامرة، حيث إن المعلم عادة ما يكون صامتاً أثناء التنفيذ، بالرغم من تشجيعه للدارس على النطق والتكلم بأكبر قدر ممكن من اللغة . ، إلا أنهما يشيران إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات تسهم في إكساب المتعلم عدداً من مهارات اللغة حيث يصبح التعلم أيسر إذا اكتشف الدارس

الشيء الذي سيتعلمه أو ابتكره أكثر مما لو ردده أو استظهره، كما أن التعلم يكون يسيراً على الدارس إذا كان عن طريق حل مشكلات تشتمل عليها المادة المطلوب تعلمها.

هذا بالإضافة إلى قدرة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق عدد من الفوائد أثناء تعلم اللغة منها :

أ ـ زيادة فعالية القدرة الذهنية للمتعلم.

ب ـ التحول من الثواب الخارجي إلى الثواب الداخلي الذاتي.

ج ـ تعلم الاستكشاف عن طريق الاكتشاف الموجه.

ويذكر جاك ريتشاردز، ثيو روجرز(١٩٩٠)أن الطالب من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات يمكنه تعلم الوعي، فعندما يتعلم الإنسان بوعي فإن قدرات الوعي لديه وطاقته على التعلم تصبحان أعظم ، لذا يسمي هذه الطريقة ب " تعلم كيفية التعلم " ، حيث إن المتعلم يمارس سلسلة من العمليات التي تنمي الوعي مثل الانتباه، فالإنتاج، فالتصويت الذاتي، ثم التشرب، كما أنه يكتسب من عملية الوعي هذه معايير داخلية تلعب دوراً رئيساً في تربيته وتعلمه خلال حياته كلها.

وثمة علاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والمهارات اللغوية ، حيث إن استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات المختلفة ووعيهم الدقيق بها وقدرتهم على إدارتها واستخدامها يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم، ويسهم في الوقت نفسه في الارتقاء بهم إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة. كما أن وعي الطالب بما يستخدمه

من استراتيجيات تفكير عليا كالتخطيط ، والمراقبة والعمليات المصاحبة لعملية القراءة مثل التصنيف، ومذكرات الهامش، وإدراكه لعمليات التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها كل هذا يؤدي إلى تحقيق أهدافه من عملية تعلم اللغة.

وقدرة المتعلم على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم المادة اللغوية ، مثل تحديد الغرض من القراءة ، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة في مواقف القراءة وتركيز الانتباه على النقاط لمهمة والبارزة في الموضوع، مع مراقبة النشاطات و الأداءات اللغوية المستخدمة . تساعد في تنمية مهارات القراءة السابقة، مع زيادة فعالية استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفية .

وفي القراءة للمعنى تعد عملية مراقبة الفهم الذاتي أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة، وفي أثناء قيام المتعلم بالمراقبة يعرف كيف يفهم النص، ومتى، وماذا عليه أن يفعل عندما يعطل مسار فهمه. وتسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية المختلفة؛ حيث إنها تمثل وجهة نظر القارئ عن القراءة والتفكير معاً، إذ يصبح القارئ هنا يفكر فيما يجب أن يفكر فيه، ويعد هذا العامل ذات أهمية ، وذلك لأنه يركز على الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ، أي الاستراتيجيات والطرائق يجب يتبعا القارئ كي يفهم النص المقروء. أي أنه لا يفكر فيما يحفظ أو يفهم فقط، ولكن يكون تفكيره منصباً في كيف يحفظ وكيف يفهم.

ويمكن أن نشير إلى أن القراء المهرة في القراءة وفهم المقروء عادة ما

يكونون أقوياء في استخدام استراتيجية التنبؤ، أي يتنبأون بما يمكن أن يأتي لاحقاً في النص، ثم تجدهم أيضاً يجيدون استراتيجيات التحقق من توقعاتهم واختبار صدق ما تنبأوا به. كما أن هؤلاء القراءة المهرة يقومون باستخدام الاستراتيجية الأمامية العكسية في وقت واحد أثناء قيامهم بعملية القراءة بسرعة فائقة،أي أنهم يقومون بالارتداد من الأمام إلى الخلف وهم يقرأون مما يجعلهم يوصلون السابق باللاحق ودمجه في وحدة معرفية متكاملة.

ويشير كولتهارت **Coltheart (1979)** إلى أن هذه الاستراتيجيات تتمتع بفاعلية في اكتساب المهارات اللغوية ،مشيراً إلى قدرة استخدام الفرد لمعجمه العقلي الداخلي الذي يدون فيه الكلمات التي يعرفها ، كما يدون فيه المعلومات التي يعرفها حول الكلمة، وهذه القدرة تسهم في اكتسابه للمهارات اللغوية كالقراءة والفهم والهجاء. ويؤكد على أن القارئ قد يخمن معنى الكلمة بعد أن يقوم بقراءتها معتمداً في ذلك على نظام داخلي لدى الفرد يسمى " النظام الداخلي لمطابقة الحرف /الصوت/ الرمز/ الفونيم" .

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السياق أن فهم النص لا يتوقف فقط على قدرة المتعلم على الاستفادة من الإلماعات والهاديات التي يتضمنها النص، بل يتوقف على العديد من المكونات والعمليات التي يقوم بها القارئ، تلك التي يقع بعضها داخل القارئ نفسه، وبعضها يتعلق بعملياته فوق المعرفية التي يقوم بها كالتخطيط، والمتابعة والتقييم.

ولقد تبين أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب

مهارات اللغة يؤدي إلى نتائج طيبة وذات فعالية، حيث إن الطالب في مرحلة ما قبل التعلم يقوم بتحديد بعض الأهداف اللغوية التي يسعى إلى تحقيقها ، كما يقوم بتنشيط بنيته المعرفية السابقة لتحديد ما يعرفه عن الموضوع ،وخبرته السابقة حول هذا الموضوع، وتحديد ما يريد أن يعرفه، وقيامه بالتنبؤ بالأفكار الموجودة في النص من خلال العنوان أو العبارة المفتاحية في الموضوع، أو صدر البيت الشعري في القصيدة.

كما أنه يقوم بعملية تنظيم المعرفة الحالية واستخدام مهارات الحصول على المعلومة من خلال التصنيف ، والمقارنة، وأخذ الملاحظات بالهامش، وصياغة بعض الأسئلة التي تسهم في فهم الموضوع اللغوي الذي يدرسه، حيث يقرأ الطالب النص أو القصيدة الأدبية ويبحث ما تم توقعه من أفكار لديه، ومدى اتفاقه مع الأفكار الواردة في النص، وقيامه بتنظيم هذه الأفكار في خريطة معرفية يقوم بتصميمها.

ثم تأتي مرحلة ما بعد القراءة فيقوم الطالب بالتأكد من فهمه للموضوع الذي درسه بتحديد الأهداف التي حققها ،واستخلاص المعارف الجديدة التي تعلمها، وتلخيص الأفكار الرئيسة الواردة فيه.



الفهرس